STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
NO. 08329

PSIKHOLOGYE UN DERTSYUNG

Leibush Lehrer

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS

NATIONAL YIDDISH BOOK CENTER
AMHERST, MASSACHUSETTS
413 256-4900 | YIDDISH@BIKHER.ORG
WWW.YIDDISHBOOKCENTER.ORG

•

MAJOR FUNDING FOR THE
STEVEN SPIELBERG DIGITAL YIDDISH LIBRARY
WAS PROVIDED BY:

Lloyd E. Cotsen Trust
Arie & Ida Crown Memorial
The Seymour Grubman Family
David and Barbara B. Hirschhorn Foundation
Max Palevsky
Robert Price
Righteous Persons Foundation
Leif D. Rosenblatt
Sarah and Ben Torchinsky
Harry and Jeanette Weinberg Foundation
AND MEMBERS AND FRIENDS OF THE
National Yiddish Book Center

•

The *goldene pave*, or golden peacock, is a traditional symbol of Yiddish creativity. The inspiration for our colophon comes from a design by the noted artist Yechiel Hadani of Jerusalem, Israel.

The National Yiddish Book Center respects the copyright and intellectual property rights in our books. To the best of our knowledge, this title is either in the public domain or it is an orphan work for which no current copyright holder can be identified. If you hold an active copyright to this work – or if you know who does – please contact us by phone at 413-256-4900 x153, or by email at digitallibrary@bikher.org

פּסיכאָלאָגיע און דערציאונג

פון

לייבוש לעהרער

פאַרלאַג מתנות
באַם
שלום עליכם פאָלק אינסטיטוט
ניו יאָרק, 1937

אַרויסגעגעבן פון
פאַרלאַג מתנות
באַם
שלום עליכם פאָלק אינסטיטוט

Copyright, 1937
by
LEIBUSH LEHRER
New York, N. Y.

Printed in U. S. A.

פּאַזי־שאָול־זאָן פּרעס
19 וועסט 21טע גאַס
ניו יאָרק, נ. י.
255

מיין טאַטן, מיין מאַמען — חיים און באַשע לעהרער.

ער, מיט זיין ליכטיקן הומאָר, מיט זיין שאַפנדיקער פאַנטאַזיע, מיט זיין חוש פאַר שיינקייט, און זיין וואָרע-מער ערלעכקייט —

זי, מיט איר אָפּגעוואויגענעם טאַקט, מיט איר קלאָרן ישוב הדעת, מיט איר מאַמעשער מסירת נפש, און פאַר-באָרגענע איבערלעבענישן —

ביידע געבויט אַ היים אין ליבע פאַרשוועסטערט, אין געטריישאַפט פאַרברידערט, באַהויכט מיטן חן פון יידישער פשטות, זייערע קינדער געגעבן צו פילן דאָס גליק זייערס אַ קינד צו זיין —

ביידע שוין ניטאָ, אָבער מיין האַרץ גייט זיי נאָך אין אַלע וועלטן.

אינהאַלט

קאַפּיטל 1 אַריינפיר

די אַנטוויקלונג פון מאָדערנער פּסיכאָלאָגיע און די טעאָריע
פון שייכות־סיסטעמען — — — — — — — — — — 1—39
א. פּסיכישע עלעמענטן — — — — — — — — 1—9
ב. פּסיכאָאַנאַליז — — — — — — — — 9—13
ג. האָרמישע פּסיכאָלאָגיע — — — — — — 13—16
ד. ביהעיוויאָריזם — — — — — — — — 16—19
ה. געשטאַלט־פּסיכאָלאָגיע — — — — — — 19—23
ו. אַנדערע טעאָריעס — — — — — — — 23—26
ז. שייכות־סיסטעמען — — — — — — — 26—39

**קאַפּיטל 2 די אַנטוויקלונג פון טעאָריע און פּראַקטיק
אין דערציאונג — — — — — — — — — — 40—56**

א. פּעדאָלאָגיע און שול־דערציאונג — — — 40—47
ב. טעאָריע און פּראַקטיק — — — — — — 47—56

קאַפּיטל 3 קינדהייט און דערוואַקסנקייט — — 57—76

א. קינד און דערוואַקסענער אין דער שול — 57—60
ב. גייסטיקער וואוקס — — — — — — — — 60—65
ג. אינסטינקט און צייטיקונג — — — — — 65—68
ד. רייפקייט — — — — — — — — — — — 68—76

קאַפּיטל 4 דערציאונג און קאָנטראָל — — — — 77—107

א. אימפּולס און אָפּהאַלט — — — — — — — 77—80
ב. דערציאונג ביי פּרימיטיווע שבטים — 80—83
ג. דער באַגריף „לימוד" — — — — — — — 83—86
ד. לימודיסטישע סיטואַציעס אין פּרימיטיווער
דערציאונג — — — — — — — — — — 86—94
ה. דאָס דירעקטע לערנען אין דער פּרימיטיווער
געזעלשאַפט — — — — — — — — — 94—101
ו. פּרימיטיווע „שולן" — — — — — — 101—105
ז. מענטשלעכע דערציאונג — — — — — 105—107

קאַפּיטל 5 צוועק, ציל און תכלית — — — — — 127—108

א. דער באַגריף „לעבן" — — — — — — — — 110—108
ב. די ערשטע טריט — — — — — — — 113—110
ג. צוועק און ציל — — — — — — — — — — 115—113
ד. דער באַגריף „תכלית" — — — — — — — 117—115
ה. סאָציאַלע באַציאונגען ביי קינדער — 123—117
ו. מעטאָדישע מיטלען — — — — — — 127—123

קאַפּיטל 6 די פּסיכאָלאָגיע פון לערן־פּראָצעס — 169—128

א. די פּראָבלעם — — — — — — — — — 132—128
ב. סיטואַציעס און אָפּרופן — — — — — 134—132
ג. באַדינגטע רעפלעקסן — — — — — — 138—134
ד. טרעף אָדער פעל — — — — — — — — 148—138
ה. לערנען ביי מענטשן — — — — — — — 151—148
ו. די געשטאַלט־דערקלערונג — — — — — — 157—151
ז. די סיטואַציע — — — — — — — — — 161—157
ח. פאָרם און פּאָזיציע — — — — — — — — — 169—161

קאַפּיטל 7 דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן — — 211—170

א. אינפאָרמירן — א דינאַמישער כוח — 174—170
ב. דער לימודיסטישער פאַקטאָר — — — — 180—174
ג. אַבסאָלוטיסטיש און עקספּערימענטאַל 192—180
ד. אינפאָרמירן — א סאָציאַלער פּראָצעס 197—192
ה. איז דערציאונג א צוגרייטונג צום לעבן 211—197

קאַפּיטל 8 די פּסיכאָלאָגיע פון שפּיל — — — 252—212

א. די ראָלע פון שפּיל אין דערציאונג — 218—212
ב. טעאָריעס פון שפּיל — — — — — — 230—218
ג. פאַקטן פון שפּיל־לעבן ביי קינדער — 234—230
ד. די אָרגאַניזאַציע פון אָרגאַנישע
פונקציעס — — — — — — — — — — 245—234
ה. פאַנטאַזיע און ווירקלעכקייט — — — — 249—245
ו. שפּיל און ארבעט — — — — — — — — 252—249

קאַפּיטל 9 אַ מאָטיווירטער שול־פּלאַן — — — 295—253

א. דער פּראָיעקט — — — — — — — — 261—253
ב. דער דאַלטאָן־פּלאַן — — — — — — — — 264—262
ג. פּלאַן, שול, און מאָטיוו — — — — — 280—265
ד. די שול־פּראָגראַם — — — — — — — — 284—280

ה. די יידיש־וועלטלעכע שול — — — 293—284
ו. סך־הכל — — — — — — — — — — 295—293

קאפיטל 10 צווייספראַכיקייט — — — — — 335—296

א. פאַרשפּרייטקייט פון צווייספראַכיקייט 299—296
ב. צווייספראַכיקייט און אינטעליגענץ — 308—299
ג. צוויי סאָרטן אינטעליגענץ טעסטן — 315—308
ד. צווייספראַכיקייט און שפּראַך־פיאיקייט 325—315
ה. פאַקטאָרן אין צווייספראַכיקייט — — 329—325
ו. דער כאַראַקטער פון שפּראַך — — 333—329
ז. סך־הכל — — — — — — — — — 335—334

קאַפּיטל 11 די טראַנספּערירונג פון לערנען — — 389—336

א. גייסטיקע דיסציפּלין — — — — — 342—336
ב. עקספּערימענטאַלע פאָרשונגען — — 353—342
ג. אידענטישע עלעמענטן — — — — 362—353
ד. עלעמענטן און שייכותן — — — — 369—362
ה. דריי מינים סיטואַציעס — — — — 380—369
ו. גענעראַליזירטע און ספּעציפישע שייכות־
סיסטעמען — — — — — — — — — 389—380

קאַפּיטל 12 די שול — — — — — — — — — 407—390

א. היים און שול — — — — — — — 394—390
ב. דער איינגאַרטיקער כאַראַקטער פון
דער שול — — — — — — — — — 397—394
ג. צוגאַנג און מעטאָדע — — — — — 401—397
ד. שול און טראַנספּערירונג — — — 407—401

קאַפּיטל 13 דער לערער — — — — — — — 436—408

א. באַציאונג צום לערער אין אַלטערטום — 412—408
ב. אַלט־יידישע באַציאונג צום לערער — 415—412
ג. באַציאונג צום לערער אין מיטלאַלטער 417—415
ד. ענדערונגען אין דער באַציאונג צום
לערער — — — — — — — — — 420—417
ה. איינגנשאַפטן פונם לערער — — — — 436—421

ביבליאָגראַפיע און באַמערקונגען — — — — — 479—437
רשימה פון נעמען — — — — — — — — — 484—480
רשימה פון ענינים — — — — — — — — — 488—485

בילדער, צייכענונגען און טאַבעלעס

זייט
יונגעלייט שפּילן אויף דער סעפּירי — — — — — — — — 94
אָפּגעזונדערט אין דער „אָראָ" — — — — — — — — — — 104
טאָרנדייקס פּראָבלעם־קעסטל — — — — — — — — — 139
די נאָרמאַלע לערן־קרומע — — — — — — — — — — — 140
שנעל־אראָפּפאַלנדיקע קרומע — — — — — — — — — 149
אַ שימפּאַנזע מאַכט אַ לאַנגן שטעקן פון צוויי קלענערע
באַמבו־שטעקלעך — — — — — — — — — — — 153
געאָמעטרישע טעאָרעמע — — — — — — — — — — 160
טאַבעלע פון נאַציאָנאַלע מינאָריטעטן אין אייראָפּע — — — — 298
פארגלייך־טאַבעלע פון רעזולטאַטן אויף שפּראַכיקע און
טואונג־טעסטן — — — — — — — — — — — — — 314
פרענאָלאָגיש בילד פון געהירן — — — — — — — — — 341
וועבס לאַבירינטן — — — — — — — — — — — — — 349
צוויי ליסטן אומזיניקע טראָפן — — — — — — — — — 351
אַ געאָמעטריש־אָפּטישע אילוזיע — — — — — — — — — 364
געאָמעטריש שייכותדיקע צייכענונגען — — — — 387, 386
איינגעשאַפטן פון אַ גוטן לערער (טאַבעלע) — — — — — — 426

אַרײַנפֿיר

קאַפּיטל אײנס

די אַנטוויקלונג פֿון מאָדערנער פּסיכאָלאָגיע און די טעאָריע פֿון שײכות־סיסטעמען

א. פּסיכישע עלעמענטן

די וועלט איז אַזוי גרויס און קאָמפּליצירט, און מיר זײַנען אַזוי קלײן און באַגרעניצט, אַז ס'איז אוממעגלעך מיר זאָלן זי אַרומכאַפּן מיט אונדזער בליק. מאַכן מיר די וועלט קלענער און אײַנפֿאַכער כּדי מיר זאָלן זיך מיט איר אַן עצה געבן. דאָס איז די מעטאָדע פֿון אַנאַליזירן זאַכן, צעטײלן זײ אויף קלענערע חלקים, כּדי מיר זאָלן זען די ציגל וואָס שטעלן צונויף דעם בנין און פֿאַרשטײן די סיבות פֿאַרוואָס ער איז דאָס וואָס ער איז. און פּונקט ווי מיר צעפּיצלען דעם בנין אויף ציגל, די מאַשין אויף אירע פֿאַרשײדענע טײלן, אַזוי זעען מיר אויך אין די אַלגעמײנע פֿונקציעס פֿון דער מאַשין אַ סך־הכּל פֿון די אַרבעט־אופֿנים פֿון שרײַפֿלעך און שפּרינגפֿעדער. מיר זעען אין דער גרויסער זאַך, סײ אין איר טבֿע, סײ אין איר געבוי, סײ אין אירע פֿונקציעס, די אײַנפֿאַכע ברעקלעך וואָס זײַנען אין איר פֿאַרטראַטן. דאָס אַנטפּלעקט פֿאַר אונדז די קײט פֿון סיבות און פּועל־יוצאס — אַ דערקלערונג פֿון די דערשײַנונגען פֿון דער וועלט.

דער דאָזיקער גאַנג איז כאַראַקטעריסטיש פֿאַר מענטשן פֿון די סאַמע עלטסטע צײַטן ביזן הײַנטיקן טאָג. די אַלטע גריכן האָבן זיך ניט געקענט באַרויִקן ביז זײ האָבן געשאַפֿן פֿאַרשײדענע טעאָריעס וועגן דעם שטאָף, אָדער די שטאָפֿן, וואָס שטעלן צונויף די וועלט. עמפּעדאָקל, למשל, רעדט וועגן פֿיר „וואָרצלען“ פֿון

וועלכע עס וואַקסט אַרויס די גאַנצע וועלט-געבידע. לויט זיין מיינונג זענען דאָס ערד, וואַסער, לופט און פייער. אַט די פיר זענען איינפאַך, עלעמענטאַר, וויפיל מען זאָל זיי ניט צעטיילן בלייבן זיי אַלץ די זעלביקע, און דורך די פאַרשיידנסטע קאָמבינאַציעס פון אַט די פיר „וואָרצלען" ווערט אויסגעשמידט אַלץ וואָס מיר געפינען אַרום זיך.

עפּעס ענלעכס דערצו געפינען מיר אין ביאָלאָגיע. אַט זעען מיר אַ לעבעדיקן אָרגאַניזם מיט געוויסע טיילן, פאַרמען, קאָלירן, אאַז"וו. דאָס זעלביקע געפינען מיר ביי די עלטערן פונם אָרגאַניזם. לייגט זיך אויפן שכל אַז ס'איז איבערגעגאַנגען בירושה. אָבער ווי אַזוי קומט דאָס פאָר? ווי אַזוי גייען איבער אייגנשאַפטן פון על־טערן צו קינדער? ווי אַזוי ווערט אויפגעבויט דער נייער געירשנ־טער אָרגאַניזם? מסתמא מוזן דאָ זיין קליינע ניט-געזעענע טיילן וואָס שטעלן צונויף דאָס גרויסע און קאָמפּליצירטע. ספּענסער לייגט פאָר אַ טעאָריע פון פיזיאָלאָגישע איינסן. דאַרווין שאַפט דעם געדאַנק פון קליינע קערנדלעך וואָס יעדעס קעמערל פון אָרגאַניזם גיט פון זיך אַרויס און אַסך פון זיי דרינגען אַריין אין באַפרוכפּערטן איי. לויט העקלען ווערט די אַרבעט געטאָן פון פּלאַסטידולן. ביי וויסמאַנען זענען שוין פאַראַן עטלעכע סאָרטן פון דעם מין: ביאָפאָרן, אידן און אידאַנטן.

אָבער צו וואָס ברענגען נאָך ביישפּילן? מיר געפינען דעם זעלביקן גאַנג אומעטום. ווען דער מענטשלעכער געדאַנק שטעלט זיך אָפּ אויף געוויסע דערשיינונגען אין דער וועלט איז דער ערשטער אימפּולס צו צעשפּאַלטן, צעטיילן, פאַנאַנדערנעמען און שאַפן פונ־דאַמענטאַלע איינסן פון וואַנען אַנצוהויבן. אין געוויינטלעכן לעבן מאַכן זאַכן אויף אונדז אַן איינדרוק מיט זייער אַלגעמיינקייט, גאַנצ־קייט, און מיר שאַפן ווערטער דאָס אויסצודריקן. מיר זאָגן: „הימל", „ערד", „ים", „באַרג", אאַז"וו. אָבער אַזוי שנעל ווי פון הימל ווערט אַסטראָנאָמיע און פון ערד — געאָלאָגיע, ווערט שוין פון „הימל" אַ געמיש פון פאַרשיידענע ליכט-שטראַלן, און פון ערד ווערט אַן אומגעהייערע צאָל טיילן און טיילכעלעך.

בקיצור, ווען מיר ווילן אַריינדרינגען טיפער אין געוויסע דערשיינונגען, ווען זאַכן זענען פאַר אונדז ניט בלויז אַן איינדרוק נאָר זיי ווערן אויך אַ ציל צו פאָרשן, דעמאָלט הויבט זיך גלייך אויף די פראַגע: מיט וואָס הויבן מיר אָן? פון וואַנען הויבן מיר אָן?

וואָס זיינען די עלעמענטאַרע איינסן וואָס שטעלן צונויף אַט די גרויסע און פאַרפּלאָנטערטע דערשיינונגען וואָס אונדזערע איינדרוקן ווייזן אונדז? אַט לעבן מיר אַלע אין אַ מערקווערדיקער גייס־טיקער וועלט וואָס אַנטפּלעקט זיך פאַר אונדז אין ליבע, שנאה, דענקען, שטרעבן, געטריישאַפט, רחמנות, שווינדל גרויזאַמקייט — וואו איז דער קוואַל פון דעם אַלעם? צו וואָס לאָזט זיך דאָס אַלץ רעדוצירן? בקיצור ווי אַזוי דערקלערט מען דאָס?

אַזוי לאַנג ווי דאָס גייסטיקע לעבן איז געווען בלויז פאַקט און איינדרוק זיינען אַזעלכע פראַגן ניט געשטעלט געוואָרן. פונקט ווי אין דער פיזישער וועלט איז געווען „הימל״, אָדער „ערד״, אַזוי איז אין דער גייסטיקער וועלט געווען „נשמה״. דאָס דאָזיקע וואָרט איז פאַרן ניט־אַנאַליזירנדיקן שכל ניט קיין דערקלערונג נאָר אַ פעסטשטעלונג, אַ נאָמען פאַר עפּעס וואָס איז דאָ, אָדער וואָס זיין עקזיסטענץ לאָזט זיך פילן. אָבער אַזוי שנעל ווי גייסטיקע פּראָצעסן האָבן פאַרטשעפּעט דעם מענטשנס פאַרשערישן נייגיר האָבן זיך די פריערדיקע פראַגן גלייך אַוועקגעשטעלט אין ברען־פּונקט פון באַוואוסטזיין.

שוין אַריסטאָטל ווייזט אַרויס זיין אַנאַליטישן צוגאַנג דורך אָוועקשטעלן די נשמה ווי די העכסטע מדרגה פון ריינסטער פאָרם. אַלע זאַכן זענען אַ קאָמבינאַציע פון מאַטעריע און פאָרם, אָבער אין לעבעדיקע זאַכן איז פאַראַן עפּעס וואו פאָרם דערגרייכט דעם העכסטן פּונקט פון שלמות. און אַריסטאָטל אַנאַליזירט ווייטער און קומט צום באַשלוס אַז מען קען ניט רעדן וועגן נשמה אין אַל־געמיין, ווייל אין דער אמתן מאַניפעסטירט זי זיך אויף דריי אופנים. באַשעפענישן עסן, נעמען אויף די אַרומיקע וועלט, און זיי דענקען. דאָס ווערט קאָנטראָלירט פון דריי באַזונדערע נשמות, און בלויז דער מענטש פאַרמאָגט אַלע דריי.

ערשט ביים סוף פון ניינצנטן יאָרהונדערט האָט זיך די אויס־פאָרשונג פון גייסטיקן לעבן דערהויבן צו דער מדרגה פון אַ וויסנ־שאַפט מיט אַ באַשטימטער עקספּערימענטאַלער און פאָרשערישער טעכניק וואָס אָן דעם קען זיך קיין וויסנשאַפט ניט באַגיין. דעמאָלט ווערט ווידער באַנייט, ריכטיקער, ווערט ערנסט אַוועקגעשטעלט, די פראַגע: מיט וואָס האָבן מיר אָן? אין יענער צייט איז פּסי־כאָלאָגיע באַטראַכט געוואָרן ווי אַ וויסנשאַפט וואָס דאַרף זיך אָפּגעבן דער עיקר מיט די אייגנשאַפטן פון באַוואוסטזיין. ממילא האָט מען

גענומען זוכן די עלעמענטן פון וועלכע דאָס באַוואוסטזיין ווערט צונויפגעשטעלט.

ווילהעלם וואונט, דער גרינדער פון דער ערשטער פסיכאָלאָגישער לאַבאָראַטאָריע, שטרייכט אונטער צוויי אַזעלכע עלעמענטן: דאָס פילן און דאָס שפּירן. מיר פילן זיך אַנגענעם און אומאַנגענעם, געשפּאַנט און פריי, אַנגעצויגן און באַרואיקט. אין די אַלע פאַלן האָבן מיר צו טאָן מיט אייגנשאַפטן פון באַוואוסטזיין וואָס קענען ניט מער רעדוצירט ווערן צו עפּעס פשוטערס, זיי זיינען עלעמענטן וואָס ווערן באַצייכנט מיטן אַלגעמיינעם נאָמען „געפילן״. גאָר פון אַן אַנדער סאָרט זענען אונדזערע איבערלעבענישן וואָס זענען פאַרבונדן מיט די חושים: זען, הערן, שמעקן, אאַז״וו. דאָס זענען די שפּירונגען וואָס הויבן אויף אין באַוואוסטזיין גאָר אַן אַנדער טאָן, אַנדערע אייגנשאַפטן. אָט די צוויי: די געפילן און די שפּירונגען זיינען די עלעמענטן פון באַוואוסטזיין וואָס מאַניפעסטירן זיך אין פאַרשיידענע פאָרמען, און דורך די צאָלרייכע קאָמבינאַציעס וואָס קומען צווישן זיי פאָר שאַפן זיי פאַר אונדז די בלענדנדיקע עשירות פון באַוואוסטזיניקן לעבן.

טיטשענער, וואונטס אַ תלמיד, גיט צו נאָך אַן עלעמענט — די אָפּבילדער. ניט בלויז קענען מיר זען אַ זאַך, נאָר מיר קענען זי אויך האָבן אין דער פאָרשטעלונג אפילו ווען מיר נעמען אַוועק אונדזערע אויגן דערפון. מיר קענען זי אויך זען מיטן „גייסטיקן אויג״, ווי מיר זאָגן. און פונקט ווי מיר האָבן אַ „גייסטיק אויג״, האָבן מיר אויך אַ „גייסטיק אויער״, נאָז, צונג, אאַז״וו. ניט בלויז די זאַך נאָר אויך איר אָפּבילד שפּילט אַ געוואַלטיקע ראָלע אין אונדזער גייסטיק לעבן. אָט די פייאיקייט וואָס דריקט זיך אויס אינם אָפּבילד איז ווידעראַמאָל עלעמענטאַר, מען קען זי ניט רעדוצירן צו עפּעס פונדאַמענטאַלערס פון וואַנען זי נעמט זיך.

נאָך אַ פסיכאָלאָג גיט צו אַן עלעמענט וואָס ער רופט „געשטאַלט-קוואַליטעטן״, אַנדערע לייגן נאָך צו דאָס וואָס זיי באַשרייבן אויף דייטש ווי „באַוואוסטהייטן״. אַזוי האָבן זיך אַלץ כסדר פאַרמערט די עלעמענטן אין פסיכאָלאָגיע, פונקט ווי דאָס איז פאַרגעקומען אין כעמיע. די אומגעהויערע נפקא מינה באַשטייט אָבער אין דעם וואָס בעת אין כעמיע זיינען די עלעמענטן אַנטדעקטע און אויסגעפּרובירטע שטאָפן וואָס מען האָט טאַקע באמת געפונען אין דער ווירקלעכקייט, זיינען דאָס אין פסיכאָלאָגיע געווען מער אָדער

וויינקער טעאָרעטישע קאָנסטרוקציעס. און נאָך אַ חילוק איז פאַראַן וואָס איז שוין אַסך, אַסך וויכטיקער. ווען לאַוואָזיעי האָט אין 1789 אַרויסגעבראַכט די ערשטע וויסנשאַפטלעכע רשימה פון כעמישע עלעמענטן האָט עס געוואַלטיק סטימולירט די אַנטוויקלונג פון דער דאַזיקער וויסנשאַפט און דערפירט צו די גרעסטע פּראַקטישע רעזולטאַטן ביזן היינטיקן טאָג. אַנדערש אָבער אין פּסיכאָלאָגיע. סיי דאָס כסדרדיקע אָפּשטעלן זיך אויף די עלעמענטן פון באַוואוסטזיין, סיי די מעטאָדן מיט וועלכע די אַרבעט איז געפירט געוואָרן, און נאָך מער דאָס וואָס ביידע האָבן צו קיין צו וויכטיקע טעאָרעטישע אָדער פּראַקטישע רעזולטאַטן ניט געבראַכט, האָט אַרויסגערופן אַסך פּראָטעסטירנדיקע שטימען אין אָנהויב פון איצטיקן יאָרהונדערט.

די הויפּט־מעטאָדע וואָס האָט דעמאָלט געשפּילט די ערשטע ראָלע איז געווען אינטראָספּעקציע, דער אַנאַליז פון די אייגענע גייסטיקע פּראָצעסן אין מאָמענט ווען זיי קומען פאָר. דאָס איז, פאַרשטייט זיך, געטאָן געוואָרן אונטער שטרענג קאָנטראָלירטע לאַבאָראַטאָרישע באַדינגונגען. און פּונקט ווי דער עצם גאַנג פון מאַכן פּסיכאָלאָגיע פאַר אַ גייסטיקער כעמיע, אַזוי האָט אויך די אינטראָספּעקטיווע מעטאָדע ניט צופרידנגעשטעלט די אַנדערע פּסיכאָלאָגן. די דאָזיקע מעטאָדע איז באמת פאַרבונדן מיט גרויסע שוועריקייטן. עס איז גאָר ניט קיין קלייניקייט דורכצופירן די קאָמפּליצירטע פּאָדערונגען וואָס זי שטעלט. אָט וויזט מען אַ מענטשן אַ באַשטימטע קאָליר, אָדער מען גיט אים צו הערן אַ מוזיקאַלישע פראַזע, אין דער זעלביקער צייט דאַרף ער זיך געניי צוקוקן וואָס עס קומט פאָר אין זיין פּסיכישן אַפּאַראַט. אין פלוג איז דאָס פּונקט ווי אַ קוש צו טאָן זיך אין די אייגענע ליפּן. עס פאָדערט זיך צו זיין אי דער קושער אי דער געקושטער אין דער זעלביקער צייט. עס איז אַ גרויסער ספק צי דאָס קען זיך בכלל אימיצן איינגעבן מיט דער זיכערקייט אין וועלכער אַ וויסנשאַפט נויטיקט זיך. אַחוץ דעם, גייסטיקע דערשיינונגען זיינען דינע, לופטיקע, אָט זיינען זיי דאָ און אָט פאַרשווינדן זיי. וואָס מער מען גריבלט זיך אין זיי אַלץ שווערער ווערט צו געפינען די גענויע גרעניץ צווישן יאָ און ניין. ווען עס קומט צו אינטראָספּעקציע פון געפילן איז די לאַגע נאָך ערגער. וואָרים אַכטונג געבן אויף אַ געפיל איז גאָר אַן אַנדער געפיל־צושטאַנד ווי איבערלעבן אַ געפיל. אין דער צייט פון

כעס קען מען ניט אַכטונג געבן אויפן דאָזיקן געפיל און עס באַ־שרייבן. און ווען מען אַנטשליסט זיך עס צו באַשרייבן איז מען שוין מער ניט אין כעס.

די און אַנדערע שוועריקייטן האָבן אייגנטלעך איינגעזען אַסך פון די וואָס האָבן זיך מיט דער דאָזיקער מעטאָדע גאַנץ ברייט באַנוצט. זיי האָבן טאַקע אַלץ מער און מער ראַפינירט זייער אַר־בעט כדי אויסצומיידן שטרויכלונגען. אָבער צווישן די יונגע מיט־גלידער פון פאַך האָט זיך אויפגעהויבן אַ שטורעם. וואָרים טייל האָבן געזען אין דעם גאַנצן צוגאַנג פון דער דאָזיקער שול אין פּסיכאָ־לאָגיע אַ פאַלשן טראָט, ווייל דעם אבן נגף וואָס ער מוז באַגעגענען אויף זיין וועג וועט מען, לויט זייער מיינונג, קיינמאָל ניט קענען בייקומען.

אויף אַזאַ אופן האָט זיך ווידער אויפגעהויבן די אַלטע פראַ־גע: מיט וואָס הויבט מען אָן? אָבער איצט האָבן זיך באַוויזן ענטפערס וואָס האָבן זיך גרינטלעך אָפּגעטיילט פון די פריערדיקע באַגריפן פון עלעמענטן.

אין כעמיע, בעת מיר רעדן וועגן אַן עלעמענט, האָבן מיר אין זינען אַ שטאָף וואָס ווי מען זאָל אים ניט באַהאַנדלען און צעטיילן בלייבט ער אַלץ דער זעלביקער. ווען מיר זאָלן האָבן אַ פולע ליסט פון אַזעלכע עלעמענטן באַקומען מיר דערמיט אַ קלאָר בילד פונם פיזישן אינהאַלט פון גאַנצן אוניווערז. אייזן איז אַן עלעמענט אָבער וואַסער איז אַ קאָמבינאַציע פון צוויי עלעמענטן. און אַזוי ווי כעמיע איז דער עיקר פאַראינטערעסירט צו דערגיין ווי אַזוי זאַכן ווערן צונויפגעשטעלט, זיינען נאַטירלעך אַזעלכע ידיעות, אַ באַקאַנט־שאַפט מיט די כעמישע עלעמענטן וואָס זיינען פאַראַן אויף דער וועלט, דער סאַמע פונדאַמענט פון דער דאָזיקער וויסנשאַפט.

אין פּסיכאָלאָגיע איז די לאַגע אין גאַנצן אַנדערש. אמת, אויך אין דער פּסיכיק זיינען פאַראַן געוויסע אינהאַלטן. אויב מען וויל קען מען אפילו רעדן וועגן אַ „פּסיכישן שטאָף״, אָבער קיין עיקר איז דאָס ניט. למשל, ווען מיר עסן, אָדער בכלל ווען מיר נעמען עפּעס אין מויל אַריין, שפּירן מיר אַ באַזונדער טעם אין יעדער זאַך וואָס מיר רירן אָן מיט דער צונג. וויפיל אַזעלכע טעמים זיינען דאָ? אין פלוג דאַכט זיך אַז טויזנטער. אָבער דאָס איז ניט ריכ־טיק. אָפּטמאָל איז גאָר שולדיק דער ריח פאַרן ספּעציפישן טעם וואָס מיר שפּירן. עקספּערימענטן באַווייזן אַז ווען מיר היטן זיך אַזוי

אַז די נאָז זאָל זיך ניט אַריינמישן זיינען פאַראַן בלויז פיר סאָרטן טעם: זיס, זויער, ביטער און געזאַלצן. אַלע אַנדערע טעמים זיינען פאַרשיידענע קאָמבינאַציעס פון די פיר, אָדער עפּעס אַ צוגאָב וואָס שטאַמט גאָר פון חוש הריח.

אַזוי זיינען מיר צוגעקומען צו פיר עלעמענטן פונם „פּסי־כישן שטאָף״ — טעם, פּונקט ווי מיר האָבן רעדוצירט דעם גאַנצן פיזישן שטאָף פון דער וועלט צו עטלעכע און ניינציק כעמישע עלעמענטן. אָבער בעת אין כעמיע איז אַזאַ געפינס אומגעהויער וויכטיק קען אַזאַ גאַנג אין פּסיכאָלאָגיע אונדז ווייט ניט פירן. מען קען אָנגעבן פאַרשיידענע סיבות פאַרוואָס דאָס איז אַזוי. אָבער דער הויפּט־טעם ליגט אין דעם וואָס אין פּסיכאָלאָגיע האָבן מיר צו טאָן מיט אַן אָרגאַניזם וואָס האַנדלט, שטרעבט, זוכט, טרייבט און ווערט געטריבן. ניט דער סטאַטישער אינהאַלט נאָר די די־נאַמישע האַנדלונג איז די קענטיקסטע כאַראַקטעריסטיק. ממילא ווען מיר געפינען זיך אין דער ספערע פון פּסיכאָלאָגיע און מיר פרעגן זיך: מיט וואָס הויבט מען אָן? איז וויניק אָנצוגעבן סטאַ־טישע אינהאַלטן פון „פּסיכישן שטאָף״, נאָר מיר קענען זיך ריכטן צוצוקומען נענטער צום אמת ווען מיר וועלן אָפּערירן מיט דינאַמישע באַגריפן, מיט פונדאַמענטאַלע טעטיקייטן, האַנדלונגען, פּראָצעסן. מיט איין וואָרט, אָנשטאָט אָנצוהויבן מיט איינפאַכע אינהאַלטלעכע עלעמענטן, לאָמיר גלייכער אָנהויבן מיט די פּשוטסטע פּראָצעסן וואָס זענען די פונדאַמענטן פון לעבן.

וואָרים לאָמיר זיך ניט נאַרן. מיר מעגן קאָמבינירן און איבער־קאָמבינירן אויף מיליאָנען אופנים די פאַרשיידנסטע אינהאַלטלעכע פּסיכישע עלעמענטן וועט זיך אַלץ ניט באַקומען פון דעם דאָס וואָס מיר זיינען געוואוינט צו זען אין לעבעדיקע באַשעפענישן. וואָס זיינען די הויפּט־שטריכן פון לעבעדיקע ברואים? זיי זוכן עסנוואַרג, זיי באַמיען זיך בייצוקומען שטרויכלונגען, זיי אַטאַקירן, אַנטלויפן, לייגן אייער, אָדער האָבן קינדער און גיבן אכטונג אויף זיי. וויכטיק איז דעריבער ניט אַזוי ווייט וואָס עס טוט זיך אין דער פּסיכיק נאָר וואָס די פּסיכיק טוט. ווען מיר קומען צו מענטשן קען מען טאַקע די פּסיכישע אינהאַלטן ניט אין גאַנצן אַוועקמאַכן מיט דער האַנט. זיי וואַרפן זיך אונדז אין די אויגן סיי־ווי אויף טויזנטער אופנים. אָבער גראַד דאָ מאַניפעסטירט זיך אַ דינאַמיש לעבן וואָס איז אַזוי בלענדנדיק רייך, אַזוי ברייט און טיף, אַז אַן

דעם בלייבט איבער בלויז אַ קאַלטער אַפּאַראַט וואָס רעגיסטרירט איינדרוקן. אַזאַ מין מענטש איז אַ הוילע אויסטראַכטעניש.

דער סיכסוך וועגן דעם צי מען זאָל אָנהויבן מיט סטאַטישע אינהאַלטן אָדער דינאַמישע פּראָצעסן איז, ווי מיר זעען, אַן ערנ־סטער און טיפער. און מען קען זאָגן אַז אַלע נייע שולן אין דער פסיכאָלאָגישער וויסנשאַפט וואָס האָבן זיך אָנגעהויבן אין איצטיקן יאָרהונדערט האָבן איין אַלגעמיינע כאַראַקטעריסטיק: זיי לייגן דעם טראָפּ אויף האַנדלונגען, טעטיקייטן, פּראָצעסן, און ניט אויף סטאַטישע אינהאַלטן.

דאָס איז געווען אַ רעוואָלוציע, און ווי יעדע רעוואָלוציע איז זי לכתחילה געווען שטורמיש אין שפּראַך און עקסטרעם אין אירע באַגריפן, און ווי יעדע רעוואָלוציע האָט זי אויסגעלאַכט אפילו די וויכטיקסטע אויפטוען פון פריערדיקן דור. די דאָזיקע עקסטרעמקייט האָט צו פאַרדאַנקען נאָך אַ סיבה. פסיכאָלאָגיע, ווי שוין באַמערקט, איז נאָך גאָר אַ יונגע וויסנשאַפט. פאַראַן אין איר נאָך צופיל וואָס איז ניט פעסטגעשטעלט און ניט אַלגעמיין אָנגענומען. אין אַזאַ פעלד איז פאַראַן גענוג פּלאַץ אי פאַר דעם אָריגינעלן קאָפּ, אי פאַר דעם מענטשן מיט איבערגעטריבענע אַמביציעס. אַ באַמערקונג פון אַ באַרימטן פסיכאָלאָג לייגט זיך גאַנץ גוט אויפן שכל: „יעדער יונגערמאַן וואָס קומט אַריין אין דער פּראָפעסיע און וויל מאַכן פאַר זיך אַ נאָמען קוקט זיך אַרום עפּעס צו אַטאַקירן. אויב ער גייט אַן שטילערהייט, און נעמט אָן זאַכן ווי זיי זענען, וועט זיך קיינער אויף אים ניט אומקוקן. ער זוכט פעלערן, און וואָס גרעסער עס זענען די פעלערן אַלץ מער געפעלן זיי אים״(1).

חוץ דעם, אַ וויסנשאַפט וואָס איז נאָך אַזוי יונג און ניט אויס־געאַרבעט צעשפּילן זיך די אַפּעטיטן פון אַלע וואָס רירן זיך צו איר צו. עס ווילט זיך שאַפן נייע באַגריפן און אַבסאָלוטע סיסטעמען וואָס זאָלן פאַרענטפערן אַלע פּראָבלעמען מיט איין קלאַפּ. פאַראַן, פאַרשטייט זיך, אויך אַזעלכע וואָס זענען מסתפקים במועט און באַנוגענען זיך מיט וואָס „גאָט גיט״. מען קען ניט זאָגן אַז צו וועלן שאַפן אַן אַלץ־אַרומנעמענדיקע סיסטעם איז אַן עוולה. די צרה איז נאָר וואָס ניט אַלע זיינען ראוי דערצו, און וואָס ביי אַ מער אויס־געאַרבעטער וויסנשאַפט פילט מען אַז מען דאַרף זיך מער אונטער־גאַרטלען.

מען דאַרף אָבער מודה זיין אַז צווישן די וואָס האָבן אָנגעצייכנט נייע וועגן אין מאָדערנער פּסיכאָלאָגיע האָבן זיך געפונען אַזעלכע וואָס האָבן אַרויסגעוויזן די טיפסטע פאַרשטענדעניש פאַר די שפּרינג־פעדער פון דער מענטשלעכער פּסיכיק, און ממש גאונישע פּיאָי־קייטן איינצופאַסן זייערע געשאַפענע באַגריפן אין אַן אָרגאַניזירטער גאַנצקייט. אַ וויסנשאַפטלער פון דעם מין איז דער פאָטער פון פּסיכאָאַנאַליז, זיגמונד פרויד.

ב. פּסיכאָאַנאַליז

פּסיכאָאַנאַליז איז אַ הייל־מעטאָדע פאַר אַ געוויסן טיפּ פּסיכישע קראַנקע, און אַ טעאָרעטישע אויפפאַסונג פון דער מענטשלעכער פּסיכיק. דאָס ערשטע האָט נאַטירלעך ניט קיין שייכות צו די פּראָבלעמען וואָס זענען דאָ אָנגעוואָרפן געוואָרן. אַ גענויע באַהאַנדלונג פונם צווייטן וואָלט געפאָדערט צופיל פּלאַץ. וועלן מיר — פּונקט ווי ביי פריערדיקע פּסיכאָלאָגישע טעאָריעס — זיך בלויז אָפּשטעלן אויף עטלעכע עיקרים, כדי צו שאַפן פאַר זיך אַ מין קאָנספּעקטועל בילד פון דער סיסטעם אין איר גאַנצקייט.

אויף דער פראַגע: מיט וואָס הויבן מיר אָן אין פּסיכאָלאָגיע? ענטפערט פרויד: מיט גייסטיקע כוחות. אונדזער פּסיכיק באַשטייט פון כוחות וואָס העלפן איינער דעם צווייטן, שטערן איינער דעם צווייטן, קאָמבינירן זיך, מאַכן קאָמפּראָמיסן, בקיצור, אַ שטענדיקע שפּיל פון אינעווייניקסטע כוחות. אָט דאָס איז דאָס בילד פונם גאַנצן גייסטיקן לעבן אונדזערן. אַלע דערשיינונגען פון נאָרמאַלן און אומנאָרמאַלן לעבן ווערן געטריבן פון אינעווייניקסטע כוחות, אָדער פאַרלאַנגען. אָט פאַרגעסט אימיצער אַ טעלעפאָן־נומער פון זיין נאָענטסטן פריינט, אָט פאַרפּלאָנטערט ער זיך אויף אַ מאָדנעם אופן און פאַלט, אָט חלומט זיך אים אַז ער איז קראַנק, אָט ווערט ביי אים פאַראַליזירט אַ האַנט, ווען קיין אָרגאַנישע סיבות דערפאַר זיינען ניטאָ, אין די אַלע פאַלן זיינען דאָס דירעקטע אָדער אומדי־רעקטע באַפרידיקונגען פון אַ פאַרלאַנג, דער עיקר פון אַן אומבאַוואוסטזיניקן פאַרלאַנג.

דערפון איז געדרונגען אַז דאָס פּסיכישע לעבן שעפּט זיך ניט אויס מיטן באַוואוסטזיין. גראָד פאַרקערט. לויטן פרוידן איז דאָס באַוואוסטזיניקע בלויז די אויבערשטע פלאַך פון אַ רייך

און טיף־גייסטיק לעבן וואָס איז אומבאַוואוסטזיניק. און אומבאַ־באַוואוסטזיניק איז עס ניט סתם אַזוי, צופעליק, נאָר דערפאַר ווייל דאָס אָרומיקע לעבן איז אַזוי אָרגאַניזירט אַז אַסך טיפע פאַרלאַנגען, אימפּולסיווע נויטן, זענען פאַרבאָטן. עס איז ניט שיין אָדער עס איז פאַרברעכעריש זיי אַרויסצואווייזן. אָבער אַזוי ווי זיי זענען פאַרט לעבעדיקע כוחות וואָס מען קען ניט אָפּטייטן, ווערן זיי פאַרשטויסן און פירן זייער אונטערערדיש לעבן אין אומבאַוואוסטזיין. אַזוי קומט אויס אַז סיי דאָס אומבאַוואוסטזיניקע, סיי דאָס באַוואוסטזיניקע שפּילן אַן אומגעהייערע ראָלע אין דער דראַמע פון לעבן. דאָס אומבאַוואוסטזיניקע רייסט זיך פון זיין באַהעלטעניש, און דאָס באַוואוסטזיניקע שטעלט זיך אַנטקעגן. אַזוי גייט אַן אַ כסדרדיקע מלחמה מיט געווינער און פאַרלירער, ווי ביי אַלע מלחמות.

די פאַרלאַנגען זענען בטבע אינסטינקטיוו, ד״ה, זיי ווערן איבערגעגעבן בירושה, און זענען אין אַלגעמיין פון צוויי סאָרטן: עגאָ־אינסטינקטן און זאַך־אינסטינקטן. די ערשטע האָבן צו טאָן מיט די נויטן פונם „איך“, די צווייטע קאָנטראָלירן אונדזערע באַציאונגען צו אַנדערע זאַכן. אָבער, פאַרשטייט זיך, מיט די דאָזיקע צוויי גרופּעס אינסטינקטן איז נאָך שווער צו פאַרשטיין די גאַנצע עשירות פון פסיכישן לעבן. דעריבער פאַסטולירט פרויד נאָך צוויי אינסטינקטיווע שטראָמען פון וועלכע די פריערדיקע צוויי ציען זייער יניקה. די דאָזיקע צוויי זענען, ערשטנס, דאָס וואָס פרויד רופט „עראָס“ — דער דראַנג צום לעבן, און, צווייטנס, דער טויט־אינסטינקט. „עראָס“ איז דער עיקר סעקסועל אין כאַראַקטער, און ווייזט זיך אַרויס אויף טויזנטער אומדירעקטע אופנים וואָס זענען אין תוך סעקסועל. אויף אַזאַ אופן ווערן דערקלערט טויזנטער דערשיינונגען אי אין דער קינדהייט, אי אין דערוואַקסענעם לעבן. אַזעלכע פאַקטן ווי די געוואוינהייט צו האַלטן אַ פינגער אין מויל, בייסן נעגל, זיין צופרידן פון דער מאַמעס אַ גלעט, אָדער אַ באַגריסונג דורך געבן זיך די הענט, פריינטשאַפט אפילו צווישן מענטשן פון זעלביקן געשלעכט, — קיינעם פון די וואָס זיינען ניט קיין פסיכאָאַנאַליטיקער וואָלט גאַרניט איינגעפאַלן צו זען אין אַזעלכע זאַכן סימנים פון געשלעכטלעכע פאַרלאַנגען, אָבער ביי פרוידן ווערט דאָס אַלץ אַוועקגעשטעלט אין דער רובריק פון סעקסועלע מאַניפעסטאַציעס.

אויך די עגאָ־אינסטינקטן שטעלן מיט זיך פאָר אַ זייער קאָמפּליצירטע סיסטעם וואו מיט־שפּיל און קעגן־שפּיל וויקלען זיך פאַנאַנדער אין פאַרפּלאָנטערטע דראַמאַטישע געשעענישן. פון איין זייט איז דער „איך“ געבונדן צו דער סביבה וואָס שטעלט פאָדערונגען, שאַפט געבאָטן און פאַרבאָטן און טרייבט דעם אָרגאַניזם שלום צו מאַכן מיט פיזישע און סאָציאַלע גרעניצן און באַגרעניצונגען. פון דער אַנדערער זייט ווערן מיר באַווירקט פון איגעוויניקסטע פאָרמען פון אויסלעבן זיך אין הסכם מיט די נויטן פון אונדזער אינעווייניקסטער טבע. די ערשטע טייל פונם „איך“ איז באַוואוסטזיניק, די צווייטע — אומבאַוואוסטזיניק. די ערשטע רופט פרויד „עגאָ“, די צווייטע — „איד“ (id) דער עגאָ איז בלויז די אויבערשטע שאָלעכץ פונם „איד“, וואָס איז אַ טיפערע און פיל ברייטערע שיכט. דער „איד“ ווערט דורכאויס געפירט פונם פאַרלאַנג זיך צו באַפרידיקן, בעת דער עגאָ מוז זיך אונטערוואַרפן דעםווירקלעכקייט־פּרינציפּ, ער פונקציאָנירט לויט די איינגעשטעלטע כללים פונם באַוואוסטזיניקן לעבן.

פרויד האָט אויך געזען די אייגנאַרטיקייטן פונם עטישן לעבן. ווער קען דאָס אָפּלייקענען די ראָלע פונם געוויסן, פונם פאַרגעניגן און פּיין וואָס דער דאָזיקער אַספּעקט פון לעבן פאַרשאַפט אונדז? אויך דאָ איז פאַרוויקלט דער „איך“, און גאַנץ שטאַרק. וועלכע טייל פונם „איך“ האָט צו טאָן מיט די דאָזיקע פּראָצעסן? דאָס צווינגט פרוידן צוצוגעבן נאָך אַ דריטע „איך“־קאַטעגאָריע — „סופּער־עגאָ“. דער סופּער־עגאָ איז פאַרבונדן ניט מיטן עגאָ, נאָר מיטן „איד“, מיט טיפערן אומבאַוואוסטזיניקן צענטער פון די „איך“־אינסטינקטן, און פון דאָרטן באַקומט ער זיין כוח און זיין ריכטונג.

דער סופּער־עגאָ איז געבוירן געוואָרן לכתחילה אין פּרימיטיוון מענטשן, און גייט איבער בירושה, כאָטש אַ גרויסע טייל דערפון אַנטוויקלט זיך אויפסניי אין יעדן קינד. דאָס נעמט זיך פון דעם וואָס די סעקסועלע נויטן פונם קינד ווערן אונטערדריקט, און זיין נאַטירלעכע גלוסטונג — לויט פרוידס השערה — צו איינעם פון זיינע עלטערן פון צווייטן געשלעכט, ווערט געשטערט. ממילא וואַקסט אויסביים קינד אַן אומבאַוואוסטזיניקער קאָנפליקט צווישן אַן אינסטינקטיוון פאַרלאַנג און אַ באַוואוסטזיניקן „מען טאָר ניט“. אָט אין דער פּסיכישער אַטמאָספערע וואַקסט אַרויס און אַנטוויקלט זיך דער סופּער־עגאָ.

די השערה וועגן דעם טויט־אינסטינקט האָט פרויד אַרויסגע־בראַכט צוליב דעם ווייל ער האָט באַמערקט געוויסע טענדענצן אין דער פסיכיק וואָס לאָזן זיך ניט אַריינפּאַסן אינם „עראָס״, וואָס באַשטייט דאָך אין אַ רייסן זיך צום לעבן. אָט זיינען פאַראַן אַזעלכע וואָס זוכן מיט אַלע מיטלען זיך צו נעמען דאָס לעבן. די נייגונג צו צעשטערן, אומברענגען, איז קיינעם פון אונדז ניט אין גאַנצן פרעמד. דער פאַרלאַנג צו פּייניקן (סאַדיזם) און געפּייניקט צו ווערן (מאַזאָכיזם) לאָזט זיך ניט פאַרבייגיין אומבאַמערקט. באַזונדערס ווייזט זיך אַרויס דער פאַקט וואָס דער גאַנצער ריטעם פון לעבן הויבט זיך אָן מיט אויפגאַנג און ענדיקט זיך מיט אונטערגאַנג. דאָס אַלץ האָט געווירקט אַז פרויד זאָל אויך אַריינברענגען אין זיין סיס־טעם די כוחות וואָס טרייבן אין דער ריכטונג פון טויט.

דאָס וואָס עראָס און טויט זיינען צוויי הפּוכים איז ניט קיין חיסרון נאָר, פאַרקערט, אַ מעלה פון שטאַנדפּונקט פון גאַנצן פרוידי־אַנישן דענקען. די פּסיכאָאַנאַליטישע שול שפּאַרט זיך תמיד אָן אויפן פּרינציפּ פון פּאָלאַריטעט, אַז יעדע פּסיכישע טענדענץ האָט אויך לעבן זיך אַ פאַרקערטע טענדענץ וואָסביידע צוזאַמען באַשטימען דעם גאַנצן גאַנג פון דער דראַמע. לעבן און טויט, ליבע און האַס, פּונקט ווי ניוטאָנס געזעץ וועגן אַקציע און רעאַקציע זיינען גילטיק אין דער פיזישער וועלט, אַזוי געפינען מיר אין דער גייסטיקער וועלט געפּאָרטע כוחות וואָס ציען אין אַקוראַט פאַרקערטע ריכטונגען.

ווי מיר זעען איז ביי פרוידן קיין סימן ניטאָ פון סטאַטישע פּסיכישע עלעמענטן. אַלץ איז ביי אים פול מיט באַוועגונג, דינאַמיק, פונקציעס, פּראָצעסן. אין דעם שטעקט ניט בלויז די נייקייט נאָר אויך די קראַפט פון זיין סיסטעם. די צרה איז נאָר וואָס די סיסטעם איז אַזוי איבערגעפּאַקט מיט השערות און ספּעקולאַציע, אַז ס׳איז שוין באַלד שווער צו דערקענען וואו עס ענדיקט זיך פאַקט און וואו עס הויבט זיך אָן טעאָריע. אין געוויסע פאַלן גיט פרויד אַליין צו דעם ספּעקולאַטיוון כאַראַקטער פון זיינע המצאות(2). אָבער אפילו דאָרט וואו פּסיכאָאַנאַליטיקער רעדן מיט זיכערקייט מישן זיי אויך צוזאַמען אויף אַן אומקריטישן אופן פאַקטן און אַריינטייטשונגען. אין אַלגעמיין פאַרמאָגט די פרוידיאַנישע סיסטעם אי קונסט, אי וויסנשאַפט. איך פיל תמיד די טיפסטע באַוואונדערונג פאַר דער קונסט פון דער פּרעקטיקער פּסיכאָאַנאַליטישער געבײדע, כאָטש

איך האָב ניט קיין צוטרוי צום וויסנשאַפטלעכן אמת פון אַסך פונ־דאַמענטאַלע פּרינציפּן אויף וועלכע די גאַנצע געביידע שטייט.

דער פאַקט וואָס פרויד איז לכתחילה געקומען פון פּסיכיאַט־רישן קליניק, און ניט פון עקספּערימענטאַל פּסיכאָלאָגישן ווינקל, איז אי אַ מעלה, אי אַ חיסרון. די מעלה ליגט אין דעם וואָס אויף אים איז ניט געהאַנגען די שווערע וואָג פון דער דעמאָלטדי־קער ענגער, איינצוימענדיקער טראַדיציע, האָט ער ממילא געקענט פרייער ספּעקולירן און טעאָרעטיזירן. זיינע קלינישע דערפאַרונגען האָבן אים אויך געוויזן גאַנצע, פולע, לעבעדיקע מענטשן, און ניט די פּיצלעך, ברעקלעך פון „זיס, זויער, ביטער געזאַלצן” וואָס די לאַבאָראַטאָריעס פון יענער צייט האָבן אַנטפּלעקט. פון דער אַנדער זייט אָבער ליידט פרויד פון דעם חיסרון וואָס ער איז צופיל אָפּגעריסן פון עקספּערימענטאַלער עקזאַקטקייט און וואָס ער איז דורכאויס באַאיינפלוסט פון נעווראָטישע פּאַציענטן, פון היסטערישע דערשיי־נונגען, אַלץ אַזעלכע זאַכן וואָס פון זיי לאָזט זיך גאַנץ שווערלעך אַרויסגעדרינגען דעם געוויינטלעכן גאַנג און אַנגאַנג פון געזונטע, נאָרמאַלע מענטשן.

פרוידס תלמידים און שפּעטערדיקע קעגנער, ווי קאַרל יונג און אַלפרעד אַדלער, כאָטש זיי טיילן זיך אָפּ גאַנץ קאַטעגאָריש פון זייער רביגס פונדאַמענטאַלע הנחות, איז אָבער דער דינאַמישער פּרינציפּ — דער פּונקט אין וואָס מיר זיינען דאָ צום מערסטן פאַראינטערעסירט — געבליבן אין זיין פולער קראַפט. אי יונג, אי אַדלער, בויען זייערע סיסטעמען ניט אויף עלעמענטן, אינם זינען פון איינפאַכע סטאַטישע קוואַליטעטן פון פּסיכישן שטאָף, נאָר אויף וועלענישן, זוכענישן, פון רייסן זיך, ציען זיך, עפּעס צו בייטן כדי עפּעס אַנדערש צו שאַפן.

ג. די האָרמישע פּסיכאָלאָגיע

אַ פּסיכאָלאָגישע שול וואָס ליגט שוין יאָ אויף דער ליניע און איז אַ ווייטערדיקע אַנטוויקלונג, פון דער טראַדיציאָנעלער פּסי־כאָלאָגישער וויסנשאַפט איז די אַזוי־גערופענע האָרמישע פּסיכאָלאָ־גיע פון וויליאַם מעקדוגל.

פּראָפעסאָר מעקדוגל הויבט אָן מיט דער דערקלערונג אַז אַלע האַנדלונגען פון לעבעדיקע באַשעפענישן בכלל און פון מענטשן

בפרט ציען זיך צו אַ געוויסן תכלית. זיי זיינען ניט סתם אַזוי, מעכאַניש, געצוואונגענע לויטן דרויסנדיקן כוח וואָס שטופּט זיי, נאָר טעלעאָלאָגיש, תכליתדיק אין כאַראַקטער. עס ליגט אין זיי די כוונה עפּעס צו דערגרייכן, און ווען די דערגרייכונג קומט הערט אויף דאָס שטרעבן און דאָס זוכן. אַ חיה זוכט עסן, אָבער ניט ווי אַ מאַשין, תמיד אויפן זעלביקן אופן וואָס איז פון פאָראויס באַשטימט לויט אַן איינגעשטעלטן מעכאַניזם, נאָר זי וועט טאָן פאַרשיידענע זאַכן, בייטן איר אָנגאַנג אויף פאַרשיידענע אופנים כדי צוצוקומען צו איר ציל. די האָרמישע (פון אַ גריכיש וואָרט וואָס דער טייטש דערפון איז דראַנג, רייסן זיך צו עפּעס) פּסיכאָלאָגיע „באַשטייט אויף דעם אַז יענע מעשים אונדזערע וואָס מיר קענען בכלל ווי געהעריק באַשרייבן זיינען אָן שום ספק, און ניט אָפּצולייקענען, טעלעאָלאָגיש; זענען טעטיקייטן וואָס מיר נעמען אונטער אויף אָנצויאָגן אַ ציל, צוליב עפּעס אַ רעזולטאַט וואָס מיר זעען פאָראויס און ווילן דערגרייכן. און אָט די פּסיכאָלאָגיע האַלט אַז אַזעלכע טעטיקייטן זיינען דער אמתער טיפּ פון אַלע גייסטיקע טעטיקייטן, און פון אַלע אמתע לעבעדיקע טעטיקייטן, און ווען מיר ווילן אויסטייטשן די טונקעלערע פאַלן פון מענטשלעכע מעשים, און ווען מיר באַמערקן ביי בעלי־חיים האַנדלונגען וואָס זוכן אַ ציל, זיינען מיר גאַנץ גוט באַרעכטיקט צו באַטראַכטן זיי פונם זעלביקן מין ווי אונדזערע אייגענע אויסדריקלעך טעלעאָגישע האַנדלונגען, אָדער האַנדלונגען מיט אַ ציל"(3).

הייסט עס אַז די צוועקמעסיקע האַנדלונג דאָס איז דער סאַמע אָנהויב, און די עכטע, עלעמענטאַרע מאַניפעסטאַציע פון פּסיכישן לעבן. אָבער אַזאַ מין האַנדלונג מוז דאָך האָבן עפּעס וואָס זאָל זי טרייבן און דאָס מוז נאַטירלעך אויך ליגן אינעווייניק, אין דער פּסיכיק, ווייל דאָס איז דאָך דער סאַמע תמצית פון לעבן. וואָסזשע איז דאָס אַזוינס? דאָס זיינען די אינסטינקטן. עס זיינען פאַראַן 14 הויפּט־אינסטינקטן, וואָס יעדער פון זיי איז פאַרבונדן מיט אַ כאַראַקטעריסטישער עמאָציע. למשל, דער אינסטינקט צו אַנטלויפן פון געפאַר איז פאַרבונדן מיט אַ געפיל פון מורא; דער אינסטינקט צו זוכן שפּייז איז פאַרבונדן מיט אַפּעטיט; דער אינסטינקט צו אַטאַקירן איז פאַרבונדן מיט כעס, אאַז"וו. אָט די הויפּט־אינסטינקטן, צוזאַמען מיט די עמאָציעס וואָס באַגלייטן זיי, פון זיי שטאַמען די גרונט־מאָטיוון פאַר אַלץ וואָס מיר געפינען אין

דער מענטשלעכער וועלט. דורך זיי קענען מיר דערקלערן די וויכטיקסטע שטריכן פון דער מענטשלעכער טבע און פון אַלע סאָציאַלע אינסטיטוציעס, ווי די פאַמיליע, רעליגיע, פאַרשיידענע גרופּירונגען, אאַז״וו.

אין משך פון לעבן האָבן אויך די אינסטינקטן אַ טבע זיך צו קאָמבינירן דורך צובינדן זיך צום זעלביקן מענטשן אָדער סיטואַציעס. אויף אַזאַ אופן ווערן געשאַפן די סענטימענטן, וואָס זענען גרויס אין צאָל און כאַראַקטעריזירן אונדזערע באַציאונגען צו מענטשן, זאַכן און אינסטיטוציעס. דאָס פירט אויך צום געדאַנק אַז אַלע אונדזערע מעשים, שטעלונגען און אפילו איבערצייגונגען שטאַמען ניט, אין דער ערשטער שורה, פון שכלדיקע באַוויזן נאָר פון אינסטינקטיווע און עמאָציאָנעלע שטראָמען וואָס באַשטימען אונדזער יעדן טראָט אין דער וועלט.

ווי מיר זעען הויבט אויך אָן די האָרמישע פּסיכאָלאָגיע מיט עפּעס וואָס מען קען אפשר רופן עלעמענטן אָדער איינסן, אָבער זיי זיינען גאָר פון אַן אַנדער מין. דאָס זיינען ניט קיין סטאַטישע אינהאַלטן, ניט קיין פאַרגליווערטע קוואַליטעטן פון פּסיכישן שטאָף, נאָר טרייבנדיקע, דינאַמישע ענערגיע וואָס רייסט זיך, שטרעבט, זוכט, נישטערט אין אַלע מעגלעכע ריכטונגען, אָבער ציט זיך צו איין באַשטימטן ציל.

דאָס רייסן זיך צו אַ באַשטימטן ציל, אָדער תכלית, איז בלי ספק איינער פון די פאַקטן אין לעבעדיקער טעטיקייט, און געוואַלטיק אַנזעעוודיק ביי מענטשן, וואָס קיין שום חקירות קענען דאָס בשום אופן ניט אָפּלייקענען. עס איז אָבער אַ שאָד וואָס מעקדוגל בויט זיין גאַנצע סיסטעם אויף דער דערמאָנטער רשימה אינסטינקטן מיט זייערע שותפים, די עמאָציעס. קודם כל איז נויטיק אונטערצושטרייכן אַז דער טערמין „אינסטינקט" איז זייער אַ צעשוואָמענער און אַן אומבאַשטימטער(4). אַחוץ דעם איז ער אויך פאַרפּירעריש אין אַנדערע פּרטים. נעמט, למשל, מורא. עס איז בלי ספק אמת אַז מענטשן האָבן מורא. עס איז אָבער אַ טעות צו מיינען אַז ווייל מיר באַנוצן איין וואָרט, מורא, איז שוין דערפון געדרונגען אַז אַלע מוראס געהערן צו דער זעלביקער קאַטעגאָריע, די מורא פאַר אַ מויז, די מורא צו רעדן פאַר אַן עולם, די מורא פאַר אַ דונער, און די אַלע פאַלן רעדן מיר וועגן מורא, אָבער דאָס זיינען פאַרשיידענע געפילן וואָס זיינען קוואַליטאַטיוו אַנדערש

איינס פונם אַנדערן. אויך די פאָרמען פון אָפּרופן זיך אויף די דאָזיקע סיטואַציעס זיינען אַנדערש אין יעדן באַזונדערן פאַל. אַזוי אַן אָנשטאָט איין סאָרט מורא זיינען פאַראַן זייער אַסך, און עס האָט קיין זינען ניט זיי אַלע איינצושליסן אין איין איינציקן אינסטינקט.

אפילו די זעלביקע מורא רופט אַרויס אַזויפיל פאַרשיידענע האַנדלונגען סיי אין דער זעלביקער, סיי אין פאַרשיידענע סיטואַציעס, אַז ס'איז שווער אָנצונעמען אַז דאָס אַלץ איז אין פאָראויס באַשטימט און איינגעבוירן אין אונדז, מעקדוגל האַלט טאַקע אַז צווישן די אופנים דורך וועלכע דאָס אינסטינקטיווע לעבן דריקט זיך אויס זיינען פאַראַן אַסך אַזעלכע וואָס זיינען ניט איינגעבוירן, נאָר אויסגעלערנטע, צוגעקומענע אונטערן דרוק פון אַרומיקע באַדינגונגען, אָבער די אַלע ווערן אָרגאַניזירט אַרום איין צענטראַלן קערן, דעם אינסטינקט און זיין צוגעהעריקער עמאָציע. איז אָבער דער חיסרון וואָס דאָס איז דערוויילי אַ ניט־באַוויזענע השערה.

ביי יעדן פון די אַזוי־גערופענע אינסטינקטן וואָלט מען געקענט אויסרעכענען אַ לאַנגן צעטל פון די אופנים אויף וועלכע מיר גיבן זיך אַן עצה. למשל, ביי מורא: שרייען, אַנטלויפן, באַהאַלטן זיך, חושד זיין, בלייבן אומבאַוועגלעך, שעמעוודיק זיך צוריקציען, אַנשטומט ווערן, אומצוטרוי, „מאַכן זיך אַ האַרץ", אויפציטערן, אאַז"וו. ווען מען מישט דאָס אַלץ צונויף אונטערן וואָרט „אינסטינקטן", און מען באַגרעניצט זיי נאָך אויף זייער אַ קליינער צאָל ווערט דערפון זייער אַ שוואַכער באַזיס אפילו פאַר אַזאַ קרעפּטיקער אַרגומענטאַציע ווי מעקדוגל ברענגט אַרויס.

ד. ביהעיוויאָריזם

די אונטערשיידן צווישן פסיכאָאַנאַליז און דער האָרמישער פסיכאָלאָגיע זענען באמת ווייטע און טיפע, דאָך האָבן זיי עטלעכע באַריר־פּונקטן צווישן זיך. איך וועל דאָ דערמאָנען בלויז צוויי. ביידע הויבן אָן, ערשטנס, מיט דינאַמישע איינסן, אינסטינקטן, וואָס זענען די איינציקע פונדאַמענטאַלע טרייב־כוחות פון גאַנצן לעבן. צווייטנס, אָט די טרייב־כוחות זענען לויט ביידע טעאָריעס דורכאויס „פסיכישער שטאָף", זיי געהערן אין גאַנצן צו דער גייסטיקער זייט פון אונדזער טבע. דער דאָזיקער לעצטער פּונקט האָט אַרויסגערופן אַ קרעפּטיקן ווידערשטאַנד מצד אַן אַנדער פסיכאָלאָגישער

שול, דעם ביהעיוויאָריזם, וואָס האָט זיך אונטערגענומען צו דער־קלערן אַלע האַנדלונגען פון באַשעפענישן, אי בעלי־חיים, אי מענטשן, פון שטאַנדפּונקט פון ריין פיזיאָלאָגישע פּראָצעסן. ביי די ביהעוויאָ־ריסטן איז שוין ממילא דער „עלעמענט”, אָדער די פונדאַמענטאַלע איינס, פון גאָר אַן אַנדער סאָרט. ניט קיין אינסטינקטן נאָר רעפלעקסן איז דאָס מיט וואָס מיר דאַרפן, לויט זייער מיינונג, אָנהויבן אין פּסיכאָלאָגיע.

א רעפלעקס, לאָמיר זיך דערמאָנען, איז אַן איינפאַכער אָפּרוף פונם אָרגאַניזם אויף אַ סטימול וואָס באַרירט אים. ווען מען גיט אַ קלאַפּ לעבן דער קני גיט זיך דער פוס אַ שאָקל, ווען עפּעס רירט אָן דאָס אויג פאַרמאַכט זיך די וויע, אָדער אויגן־דעקל, ווען עס גיט זיך פלוצלונג אַ צעשטראַל זייער אַ העל ליכט שרומפּט זיך צונויף דער שוואַרצאַפּל, אין די אַלע פאַלן האָבן מיר צו טאָן מיט רעפלעקסן. מיר האַלטן זיי פאַר איינפאַכע אָפּרופן דערפאַר ווייל זיי נויטיקן זיך אין דער קלענסטער צאָל נערוו־פעדים כדי צו טאָן זייער אַרבעט. די צאָל רעפלעקסן וואָס מיר פאַרמאָגן איז זייער גרויס, און על פּי רוב איז ניט שווער איינצוזען זייער נוצלעכקייט. זיי דאַרפן אויך ניט האָבן קיין ספּעציעלע באַדינגונגען אויף צו זיין גרייט פאַר זייערע אויפגאַבן. זיי זיינען שטענדיק גרייט און טוען זייער אַרבעט אויפן בעסטן אופן פון אָנהויב אָן ווען נאָר עס באַווייזט זיך דער געהעריקער סטימול.

אין אָנהויב פון איצטיקן יאָרהונדערט האָבן אַ ריי גענייאַלע עקספּערימענטן דערוויזן(5) אַז ניט בלויז פאַרמאָגן מיר נאַטירלעכע רעפלעקסן, ד״ה, די מיט וועלכע מיר ווערן געבוירן, נאָר אויך אַזעלכע וואָס מיר באַקומען אין משך פון לעבן, וואָס זיינען אָבער באַזירט אויף די ערשטע, די איינגעבוירענע. מיר ווייסן, למשל, אַז נאָך דעם ווי אַ הונט אַנטלויפט ווען ער באַקומט אַ קלאַפּ מיט אַ שטעקן, וועט ער שפּעטער אַנטלויפן אפילו ווען מען ווייזט אים בלויז אַ שטעקן. דאָס צווייטע איז אַן אויסגעלערנטע זאַך. עס איז אָבער באַזירט אויפן ערשטן וואָס איז איינגעבוירן — זיך צו דערווייטערן פון דער זאַך וואָס פאַרשאַפט ווייטיק. פּונקט אַזוי איז עס אויך מיט רעפלעקסן.

אויב מיר האָבן צוויי סאָרטן רעפלעקסן, אי איינגעבוירענע, אי אויסגעלערנטע, הייסט עס אַז אויך אין פעלד פון די סאַמע איינ־פאַכע אָפּרופן פונם אָרגאַניזם איז פאַראַן פּלאַץ פאַר נייקייט, פאַר

אַזעלכע ענדערונגען, אָדער צוקומענדיקע האַנדלונגען, וואָס ווערן לכתחילה פון דער נאַטור ניט געגעבן. קומט אויס אַז ווען עס זאָל נאָר מעגלעך זיין צו באַטראַכטן אַלע באַוועגונגען און האַנדלונגען ווי איינצלנע אָדער קאָמבינירטע רעפלעקסן שאַפט זיך שוין דערמיט אַ באַזיס אויף וועלכן מען קען אויפבויען דעם גאַנצן גאַנג פון לעבעדיקע באַשעפענישן. אָט דאָס טוען די ביהעיוויאָריסטן. זיי האַלטן אַז די צוויי דערמאָנטע קלאַסן רעפלעקסן, אין זייער אָפּגעזונדערטע און צונויפגעהעפטע פאָרמען, זענען גענוג צו פאַרשטיין יעדן בעל־חי בכלל און דעם מענטשן בפרט. אויב, למשל, איין מענטש איז אַנדערש פון צווייטן, אויב דער זעלביקער מענטש האַנדלט אַנדערש אין פאַרשיידענע פאַלן, דאַרפן מיר דאָס פאַרשטיין ווי אַ ריי צוגעקראָגענע רעפלעקסן אונטער דער ווירקונג פון באַשטימטע סביבה־דיקע באַדינגונגען. דער פאַקט וואָס אָט די איינפאַכע, עלעמענטאַרע רעפלעקסן קענען זיך אַן אַן אויפהער קאָמבינירן און שאַפן גרויסע סיסטעמען פון איינגעשטעלטע לעבנס־פאָרמען ביי יעדן מענטשן, דאָס וויזט אונדז די מעטאָדע מיט וועלכער די נאַטור באַנוצט זיך אין איר פיזיאָלאָגישן און פּסיכאָלאָגישן אויפבוי.

צו לערנען זיך די מעטאָדע פון דער נאַטור איז אַ גרויסער און וויכטיקער ענין. די ביהעיוויאָריסטן גלויבן אַז לכל־הפּחות די מעטאָדע האָבן זיי שוין אַנטדעקט. אַלץ וואָס איז נאָך געבליבן איז גרינטלעך אויסצופאָרשן אַלע אייגנשאַפטן פון רעפלעקסן, די אופנים אויף וועלכע עס ווערן געשאַפן נייע און אָפּגעשאַפן אַלטע, און די וועגן אויף וועלכע זיי גייען כדי צו דערגרייכן די פאַרשיידענע קאָמבינאַציעס. ווען אַלץ וועט אויסגעפאָרשט ווערן וועלן מיר דעמאָלט, לויט, אונדזער אייגענעם ווילן, קענען מאַכן פון יעדן נייגעבוירענעם קינד אַלץ וואָס מיר וועלן פאַרלאַנגען.

פאַר אַזאַ אַרבעט איז אין גאַנצן ניט נויטיק די פריער־דערמאָנטע מעטאָדע פון אינטראָספּעקציע — אַ מעטאָדע וואָס די ביהעיוויאָריסטן באַקעמפן טאַקע אויפן שטאַרקסטן אופן, — עס איז בכלל ניט נויטיק צו טראַכטן און בויען די פּסיכאָלאָגישע וויסנשאַפט אויף גייסטיקע טערמינען ווי פאַנטאַזיע, באַוואוסטזיין, אד״ג, אַלץ אַזעלכע איבערלעבענישן וואָס יעדער טראָגט זיי ביי זיך און מען קען זיי פון דרויסן ניט זען. אָבער רעפלעקסן וואַרפן זיך אין די אויגן, מען קען אויף זיי עקספּערימענטירן מיט דער געהעריקער מאָס עקזאַקטקייט. אַזוי וואָלט מען געקענט פאַרוואַנדלען

פּסיכאָלאָגיע אין אַ וויסנשאַפט וואָס וואָלט זיך געקענט שטעלן אין איין ריי מיט פיזיק אָדער כעמיע.

צו מאַכן דעם ענין בקיצור, דאַרף מען אונטערשטרייכן אַז די ביהעיוויאָריסטן איז נאָך דערוויילט ניט געלונגען צו דערווייזן אַז העכערע פּראָצעסן אין לעבן קענען דערקלערט ווערן ווי סיס־טעמען פון רעפלעקסן, איינגעבוירענע אָדער צוגעקומענע. זיי איז פונקט אַזוי ווייניק געלונגען צו דערווייזן אַז דער רעפלעקס איז טאַקע אַ מאַטעריעשער עלעמענט, אָדער אַ לעצט־רעדוצירטע איינס, אין דעם זינען וואָס פון זיי ווערן אויפגעבויט די קאָמפּליצירטערע האַנד־לונגען. אין אַלגעמיין איז די טעאָריע פול מיט זייער געוואַגטע השערות, כאָטש די פּראַקטיק פון די דאָזיקע פּסיכאָלאָגן איז זייער רייך אין באמת גרויסע און וויכטיקע אויפטוען.

ה. געשטאַלט־פּסיכאָלאָגיע

אַרום דער זעלביקער צייט ווען דזשאָן ב. וואָטסאָן האָט אין אַמעריקע אויפגעהויבן די מרידה פון ביהעיוויאָריזם האָט זיך אין דייטשלאַנד באַוויזן אַ שול וואָס האָט אָנגעהויבן מיט אַן אַטאַקע אויפן עצם באַגריף עלעמענט. ווערטהיימער, קעילער און קאָפקאַ, די דריי אָנגעזעענסטע פאָרשטייער פון אָט דער פּסיכאָלאָגיע, האָבן דאָס אַפּלייקענען פון עלעמענטן געמאַכט פאַרן סאַמע אויסגאַנג־פּונקט פון זייער גאַנצער סיסטעם.

דער איינדרוק וואָס זאַכן האָבן אויף אונדז — לערנט אונדז די דאָזיקע שול — באַשטייט ניט אין קאָמבינאַציעס פון קלענערע עלעמענטן, וואָס קאָמבינירן זיך כדי צו שאַפן דאָס גרויסע, דאָס גאַנצע. גראָד פאַרקערט, דאָס עכטע, אמתע, אומפאַרמיטלטע לעבן גיט אונדז דאָס גרויסע, דאָס גאַנצע. די איינצלנע קלענערע טיילן, דאָס טראַכטן מיר אויס ערשט נאָך אַ פּראָצעס פון לאָגישן אַנאַליז, וואָס איז אָבער פּסיכאָלאָגיש ניט קיין דירעקטע איבערלעבעניש. דער טיש וואָס איך זע איצט, למשל, איז ברוין, פיר־עקיק, האַרט, האָט אַ ריח פון האָלץ. זענען דאָס אַלץ עלעמענטן וואָס האָבן זיך קאָמבינירט כדי צו שאַפן דעם אַלגעמיינעם איינדרוק פון אַ טיש? ניין, לכתחילה קומט אַ פולער גאַנצער איינדרוק פון אַ טיש; ערשט שפּעטער קומען פּסיכאָלאָגן און צע־לייגן דאָס אויף באַזונדערע עלעמענטן.

אָט דער פולער, גאַנצער איינדרוק ווערט אָנגערופן „געשטאַלט", ד"ה, אַ פּאַרטיקע, קיילעכיקע פאָרם וואָס גיט זיך אונדז

איבער אין איר גאַנצקייט. עס דאַרף דעריבער בכלל קיין רייד ניט זיין אין פּסיכאָלאָגיע וועגן עלעמענטן, נאָר וועגן „געשטאַלטן". דערפאַר האָט די דאָזיקע טעאָריע באַקומען דעם נאָמען געשטאַלט־פּסיכאָלאָגיע.

לויט די געשטאַלט־פּסיכאָלאָגן באַשטייט דאָס גאַנצע לעבן, סיי דאָס פיזיאָלאָגישע, סיי דאָס פּסיכאָלאָגישע — און אפילו די פיזישע וועלט, ווי קעילער וויל האָבן — פון אָט אַזעלכע געשטאַלטן, גאַנצקייטן. אפילו דאָרט וואו מען קען גאַנץ קלאָר זען דעם צונויפ־קום פון עלעמענטן ווערט אָבער פון זיי גאָר עפּעס אַנדערש ווען זיי קומען אַריין אינם גאַנצן. וואָרים דאָס גאַנצע איז מער ווי דער סך־הכל פון די טיילן פון וועלכע עס באַשטייט. און יעדע טייל, ווי אַ טייל, פאַרנעמט אין אונדזער פּסיכיק גאָר אַן אַנדער פּלאַץ ווי בעת זי ווערט אַ טייל פון אַ גרעסערער, גאַנצער זאַך.

בעת מיר לייענען אַ בוך, למשל, באַמערקן מיר זעלטן די גרייזן וואָס געפינען זיך דאָרט? פאַרוואָס? ווייל מיר זעען גאַנצע ווער־טער און ניט קיין באַזונדערע אותיות אין זייער באַזונדערקייט. דער זעצער, אין דער דרוקעריי, שטעלט טאַקע צונויף יעדעס וואָרט פון עלעמענטן, אותיות, אָבער פאַר אונדז פאַרשווינדן די עלעמענטן, מיר זעען געשטאַלטן, ווערטער. דאָס וואָס איז נאָר וואָס געזאָגט געוואָרן וועגן אויג איז אויך אמת וועגן אויער. אין אַ מעלאָדיע הערן מיר ניט קיין איינצלנע נאָטן נאָר גאַנצע מעלאָדישע טעמעס. דאָס אייגענע לאָזט זיך אויך זאָגן פאַר אַנדערע פונקציעס.

און פאַרוואָס עפּעס בלויז איינצלנע פונקציעס? דער גאַנצער אָרגאַניזם איז פאַקטיש אַ געשטאַלט וואָס פונקציאָנירט ווי אַ באַ־שטימטע איינס. מען קען נאַטירלעך, צוליב ווויסנשאַפטלעכער מע־טאָדיק און צוליב באַקוועמלעכקייט, צעטיילן דעם אָרגאַניזם אויף באַזונדערע סיסטעמען: צירקולאַציע, אָטעמען, פאַרדייאונג, נערוון־סיסטעם, אאַז״וו. אָבער יעדע פון די דאָזיקע פונקציעס ווערט דורכגעפירט ניט בלויז פון איינצלנע, אָדער עטלעכע אָרגאַנען נאָר פון גאַנצן אָרגאַניזם, כאָטש געוויסע אָרגאַנען זיינען מער פאַר־וויקלט אין די אָדער יענע פּראָצעסן ווי אַנדערע. מען קען דעריבער ניט זאָגן אַז די האַנדלונגען פון אַ מענטשן אָדער אַן אַנדער באַ־שעפעניש זיינען אַ געבונדענע קייט פון איינצלנע רעפלעקסן.

אין אַלגעמיין גענומען זיינען די דאָזיקע געדאַנקען ניט קיין נייעס אין פּסיכאָלאָגיע, אָבער די געשטאַלט־פּסיכאָלאָגן האָבן זיי

שטאַרק אונטערגעשטראָכן און אַסך ווייטער אַנטוויקלט אי אויף אַ ריין טעאָרעטישן אופן, אי דורך אַ גרויסער צאָל פּרעכטיקע עקספּערימענטן וואָס זענען געווען אָריגינעל פאַרטראַכט און מייס־טעריש דורכגעפירט. מיט איין וואָרט פון שטאַנדפּונקט פון זייער עקספּערימענטאַלן צושטייער פאַרדינען זיי אָן שום ספק אָן אויבן־אָן אין דער פסיכאָלאָגישער וויסנשאַפט פון דער איצטיקער צייט.

זייער קוק אויף „עלעמענטן" דאַרף פונדעסטוועגן ניט גענומען ווערן צו שטרענג. אין איר ווייזט זיך אַרויס אַ שטאַרקע אָפּאָזיציע בלויז אַנטקעגן דער ערשטער פסיכאָלאָגישער שול וואָס איך האָב דערמאָנט. ביי די אַנדערע איז בכלל ניט געווען קיין רייד וועגן סטאַטישע עלעמענטן, אין כעמישן זינען פון וואָרט, נאָר וועגן פונ־דאַמענטאַלע איינסן וואָס פון זיי דאַרף מען אָנהויבן. אַזאַ מין איינס איז אויך פאַראַן אין דער דאַזיקער טעאָריע — געשטאַלט. אמת, ס'איז נאָך אַלץ פאַראַן אַ גרויסע נפקא מינה. וואָרים דער עצם באַגריף פון אַ „געשטאַלט" לייקנט אָפּ די מעגלעכקייט אַז גרעסערע געשטאַלטן זאָלן צונויפגעשטעלט ווערן פון קלענערע, ווייל אַזוי שנעל ווי די קלענערע הערן אויף צו פונקציאָנירן ווי באַזונדערע איינסן און ווערן אַ טייל פון אַ גרעסערער גאַנצקייט פאַרלירן זיי ממילא דעם געשטאַלט־כאַראַקטער, און באַקומען דעם כאַראַקטער פון אַ טייל. אַן אָפּגעזונדערט ברעט, למשל, איז אין אונדזער פסי־כיק גאָר עפּעס אַנדערש ווי בעת דאָס זעלביקע ברעט ווערט געזען ווי אַ טייל פון אַן אויבערפלאַך פון אַ טיש.

דאָס איז ריכטיק, אָבער מיר פאַרלירן עפּעס ווען מיר גענע־ראַליזירן דאָס צו ווייט. די געשטאַלט־פסיכאָלאָגן אָפּערירן תמיד מיט די ווערטער „דירעקטע דערפאַרונג", ד"ה, עס האַנדלט זיך וועגן אונדזערע איינדרוקן אין ניט־געקינצלטן לעבן. אויב אין עקספּערימענטאַלער פּראַקטיק ווייזן זיך דערשיינונגען וואָס גייען להיפוך צו דער געשטאַלט־טעאָריע, דעמאָלט, זאָגן זיי, איז עס אַ ספּעציעלע געקינצלטע לאַגע וואָס האָט ניט איר גלייכן אין די־רעקטער דערפאַרונג. אָבער פאַר אונדז איז דאָך וויכטיקער צו וויסן אויף וואָס דער אָרגאַניזם איז פיאיק ביי יעדער לאַגע, און די גע־קינצלטע לאַגע איז דאָך סוף־כל־סוף איינע פון די פאָרמען פון לעבנס־באַדינגונגען ביי וועלכע מענטשן קריגן זייערע איבערלע־בעגישן.

אַחוץ דעם, און דער עיקר, ליידט דער געשטאַלט־באַגריף פון דעם וואָס אין זיך גופא פאַרמאָגט ער ניט קיין דינאַמישע כוחות אויף צו שאַפן דאָס וואָס מיר פאַרשטייען אונטער „לעבן". די געשטאַלט־פסיכאָלאָגן שטעלן זיך אָפּ אַסך אויף דער דינאַמיק פון דער נערוון־סיסטעם, לויט ווי זיי פאַסן אויף איר אופן פון פונקציאָנירן. אָבער דער פועל־יוצא פון אַט די פונקציעס — דאָס געשטאַלט — מוז ניט זיין קיין דינאַמישער כוח. צי מיר נעמען אויף אַ טיש לויט באַזונדערע פסיכישע עלעמענטן, צי מיר נעמען אים אויף ווי אַ געשטאַלט, איז טאַקע אַן אומגעהייער וויכטיקער אונטערשייד, אָבער איןביידע פאַלן שווימט ניט אַרויס קיין דינאַמישע פונקציע וואָס דאָס אויפנעמען אַ טיש קען האָבן. ממילא, ווען מיר נעמען דעם געשטאַלט־באַגריף אין זיך גופא — ווי אמתדיק ער זאָל ניט זיין — לאָזט זיך אים ניט געבן די צענטראַלע פּאָזיציע אין פסיכישן לעבן וואָס ער פאָדערט. אויב פסיכיש לעבן איז דאָס וואָס עס איז, און פסיכאָלאָגיע דאַרף עס וויסנשאַפטלעך אויפדעקן, וואָלט זיך פאַר אַזאַ וויסנשאַפט געפּאַסט אָנצוהייבן מיט אַזעלכע פונדאַמענטאַלע איינסן וואָס זאָלן אונדז דירעקט צופירן צו די טרייבנדיקע און באַלעבנדיקע כוחות וואָס באַוועגן דאָס אַלץ.

אַן אָריגינעלן פאַרזוך אויסצומיידן דעם דאָזיקן חיסרון האָט לעצטנס געמאַכט אַן אָנגעזעענער מיטגליד פון דער געשטאַלט־גרופּע, פּראָפעסאָר קורט לעווין. נאָך יאָרן פון פאָרשן און עקספּערימענטירן אויפן פעלד פון מענטשלעכן האַנדלען איז פּראָפעסאָר לעווין געוואָרן אַלץ מער אומצופרידן מיט דעם וואָס ער רופט „דער אַריסטאָטעלישער צוגאַנג" צו פסיכאָלאָגישע פּראָבלעמען. ער געפינט אַז דאָס וואָס גאַלילעי האָט געטאָן פאַר פיזיק קען מען אויך דערגרייכן אין פסיכאָלאָגיע. מען קען, הייסט עס, פאָרמולירן אַזעלכע געזעצן וואָס זאָלן זיין גילטיק אין אַלע פאַלן אָן שום יוצא מין הכלל(6). דאָס קען דערגרייכט ווערן דורך פאָרמולירן די פסיכישע טעטיקייטן און טערמינען פון מאַטעמאַטישער טאָפּאָלאָגיע. דאָס וועט הייסן אַז די גאַנצע וויסנשאַפט (פסיכאָלאָגיע) וועט האָבן צו טאָן בלויז מיט שפּיל, קעגן־שפּיל און רעזולטאַנטן פון כוחות אין פאַרשיידענע ריכטונגען. עס וועט דעמאָלט בלויז נייטיק זיין אויסצודריקן די טבע פון געוויסע שייכותן צווישן די דאָזיקע כוחות — מענטש, סביבה, און סיטואַציעס — כדי פאָראויסצוזען געשעענישן, וואָס דאָס איז די אמתע אויפגאַבע פון אַ וויסנשאַפט. כדי

צו מאַכן פון פיזיק אַן עקזאַקטע וויסנשאַפט איז ניט נויטיק געווען זיך אַריינצולאָזן פילאָזאָפיש אין דער פּראָבלעם וועגן דער מהות פון ענערגיע, כוחות, אד"ג, נאָר קודם כל אויסצודריקן דאָס אַלץ אין דער פאָרם פון מאַטעמאַטישע איינסן און זייערע שייכותן צווישן זיך. אַזוי דאַרף אויך זיין דער גאַנג אין פּסיכאָלאָגיע. דעריבער, זאָגט לעווין, וויל ער מיט זיינע טאָפּאָלאָגישע באַגריפן אַרבעטן טאַקע אין אַזאַ ריכטונג, און „אויסמיידן יענעם סאָרט „דערקלערונג" וואָס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר ספּעקולאַטיווע טעאָריעס און וואָס איז איצט, ווי איך זע איין, אַן אמתער אבן נגף פאַר אונזער וויסנ־שאַפט"(7).

מען מוז מודה זיין אַז דער דאָזיקער פאַרזוך פאַראינטריגירט מיט זיין נייקייט. אין דער זעלביקער צייט איז נאָך זייער שווער איינצוזען ווי אַזוי דער דאָזיקער צוגאַנג קען פאַרווירקלעכן די פאַנטאַסטישע אַמביציע פון שאַפן עקזאַקטע פּסיכאָלאָגישע געזעצן. פון דער אַנדערער זייט איז וויכטיק צו געדענקען די גרעניצן וואָס קורט לעווין שטעלט אַוועק פאַר זיין אויפטו: „מיינט דאָס אַז מיר דאַרפן זיך אומקערן צו שאַפן ספּעקולאַטיווע „סיסטעמען" ? יאָ און ניין. יאָ, אויף וויפיל מיר זאָלן זיך ניט צופרידנשטעלן מיט בלינד זאַמלען פאַקטן וואָס צעשפּאַלטן דאָס פעלד פון פּסיכאָלאָגיע אויף צווייגן וואָס האָבן ניט קיין שייכות צווישן זיך. ניין, אויף וויפיל מיר דאַרפן זיך ניט באַמיען גלאַטיק אַרויסצודרינגען אַלע פּסיכאָ־לאָגישע פאַקטן פון איין איינציקן באַגריף ווי אַסאָסיאַציע, רעפלעקס, אינסטינקט, אָדער גאַנצקייט"(8). אָט דאָס פריי־זיין פון מאָניסטישן דאָגמאַטיזם פאַרדינט אַ לויב אין דער איצטיקער צייט.

ו. אַנדערע טעאָריעס

סיי די וואָס ווילן שאַפן סיסטעמען פון באַגריפן וואָס זאָלן דער־קלערן אַלע פּסיכישע פאַקטן, סיי די וואָס באַנוגענען זיך מיט אַביסל ווייניקער, אומעטום ווייזט זיך איצט די שטרעבונג אָנצוהויבן אין פּסיכאָלאָגיע מיט דינאַמישע באַגריפן, אַזעלכע וואָס דעקן אויף די טרייבנדיקע, מאָטיווירנדיקע כוחות פון פּסיכישן לעבן. ר. ס. וואָודוואָרט, אַ מענטש וואָס באַמיט זיך תמיד צו זען און צו פאַר־בינדן דאָס ווערטפולע פון אַלע פּסיכאָלאָגישע שולן, שטעלט זיך אָפּ אויף דעם וואָס ער רופט „אַפּרוף טענדענצן". דער אָרגאַניזם

איז אַזוי געבויט אַז יעדער סטימול — אַ דרויסנדיקער פאַקט, אָדער אַן אינעווייניקסטער צושטאַנד — רייצט אַ געהעריקן נערוו־צענטער אויסצולאָדן זיין ענערגיע אין די שייכותדיקע מוסקלען וואָס רופן זיך אָפּ אויפן סטימול. אָבער ניט אַלעמאָל קען דער נערוו־צענטער אויסלאָדן זיין גאַנצע ענערגיע, און גלייך אויפן שטעל, אין די מוס־קלען, אָדער אין אַן אַנדער צענטער, און קומען צו אַ רואיקן צו־שטאַנד. ווען דאָס פּאַסירט בלייבט אינם נערוו־צענטער געפּענטעטע ענערגיע, עס שאַפט זיך אַ געשפּאַנטער צושטאַנד וואָס זוכט זיך אויפצולייזן.

אַ הונגעריקער הונט, למשל, זוכט עסן. ווען ער קומט צו אַ פאַרקאַן וועט ער זיך ניט כאַפּן עסן דעם פאַרקאַן, ווייל דאָס איז ניט דער סאָרט סטימול וואָס קען דערוועקן אַזאַ אָפּרוף. אַ פאַר־קאַן קען אים סטימולירן אַריבערצושפּרינגען, דער געשפּאַנטער צושטאַנד לאָזט ניט רוען דעם העכערן נערוו־צענטער וואָס צווינגט אים ווייטער צו זוכן, צו שמעקן, ביז ער געפינט עסנוואַרג. די אָפּ־רוף־טענדענץ נעמט זיך, דעריבער, פון דער געשפּאַנטקייט, ווייל דער לעצטער רעזולטאַט איז נאָך ניט דערגרייכט געוואָרן, און יעדע באַזונדערע האַנדלונג איז דורכאויס פאַרבונדן מיט מאָמענטאַלע סטימולן וואָס דער אָרגאַניזם באַגעגנט אין וועג. אַזאַ טעאָריע מיידט אויס די שוועריקייטן פון לייגן צופיל וואָג אויף איינגעבוירענע אינסטינקטן, ווייל זי שטרייכט אונטער די נויטיקייט פון מאָמענטאַ־לע סטימולן, כאָטש זי איז ניט בלינד צו דער ראָלע פון מאָטיוון און צילן אין לעבן.

מען קען אָבער בשום אופן ניט זאָגן אַז דערמיט ווערט שוין אַלץ פאַרענטפערט. אפילו ווען מען זאָל מיט דער טעאָריע קענען דערקלערן די האַנדלונגען ביי אַזאַ אָרגאַנישער נויט ווי הונגער, ווערט די לאַגע שוין גאָר אַן אַנדערע ווען עס קומט צו העכערע מדרגות. וואָודוואָרט זעט דאָס, און ער איז זיך סומך אויף אַן אַנדער פּרינציפּ. אין אַ פאַל, זאָגט ער, ווען אַ מענטש איילט זיך צו אַ באַן, דעמאָלט דאַרף מען אָננעמען אַז אַ צענטער, ווען ער ווערט גערייצט צו האַנדלען און קען זיך ניט אין גאַנצן אויסלאָדן — אפילו ווען ער איז ניט פאַרבונדן מיט אַנדערע, נידעריקערע צענ־טערן, ווי ביי הונגער — בלייבט אַקטיוו ביז צו זיין פולער אויס־לאָדונג(9). מיר דאַכט זיך אָבער אַז עס זענען פאַראַןביישפּילן פון אַן אַנדערן טיפּ, און דאָרט איז שוין דער ענטפער קיין ענטפער ניט.

ווען מען איילט זיך צו אַ באַן איז יעדער טראָט אַנדערש פון יעדן אַנדערן. מען דאַרף גיין, פּאָרן, לויפן, קויפן אַ בילעט, אַריין אין צוג, אאַז״וו. לאָמיר נעמען אָן אויפגאַבע וואו אַלע טריט זענען גלייך צווישן זיך, כאַפּן מיר אָן, אויסטרינקען אַ גלאָז טיי. ווי מיר ווייסן, פילן מיר זיך אין גאַנצן באַרואיקט ווען מען טרינקט אויס אין גאַנצן. פאַרוואָס? מען קען ניט זאָגן אַז אונדזער געפיל נעמט זיך פון דעם וואָס מיר האָבן זיך צוגעוואוינט אויסצוטרינקען אַ געוויסע קוואַנטיטעט. וואָרים ווען מען גיט אונדז אַ קלענער גלאָז, אָדער אַ גרעסערס, בייט זיך ניט אונדזער געפיל. יעדער טראָט באַשטייט דאָ אין טאָן אַ שלונג. הייגט פון וואַנען „ווייסט״ דער נערוו־צענטער וועלכער שלונג עס איז דער לעצטער כדי זיך צו באַ־רואיקן?

איינער פון די באַרימט־געוואָרענע יינגערע פּסיכאָלאָגן, פ. ה. אָלפּאָרט, זוכט זיך צו ראַטעווען אויף אָן אַנדער אופן. כדי אויס־צומיידן די שטרויכלונג פון דער טעאָריע פון אינסטינקטן שטעלט ער זיך אָפּ, פּונקט ווי די ביהעיוויאָריסטן, אויף רעפלעקסן, אָבער ער שטיצט זיך אויפן באַגריף פון „בילכערע רעפלעקסן״, אַזעלכע בילכערע רעפלעקסן זיינען פאַראַן זעקס. זיי האָבן די אויבערהאַנט אינם אָרגאַניזם ווען עס קומט צו מאַטערישן אויסדרוק. די דאָזיקע זעקס קענען זיך אויך ווייט פאַרגרעסערן אין צאָל אויף דעם אופן פון פּשוטע רעפלעקסן, ווי עס איז פריער אָנגעוויזן געוואָרן(10).

פאַרוואָס די דאָזיקע רעפלעקסן זיינען די בילכערע, און פון וואַנען זייער בילכערקייט נעמט זיך ווערט ניט דערקלערט. ווי עס זאָל ניט זיין קען מען דאָ אָנווענדן אי אַזעלכע טענות וואָס מען האָט צו דער האָרמישער פּסיכאָלאָגיע מיט איר באַגרעניצטער ליסט אינסטינקטן און עמאָציעס, אי געוויסע טענות וואָס מען האָט צו די ביהעיוויאָריסטן מיט זייער טרחא אויפצובויען דעם מענטשן פון איינצלנע און קאָמבינירטע רעפלעקסן.

אויף דער אַלגעמיינער ליניע פון דינאַמישע באַגריפן, און פונם געדאַנק אַז אָרגאַנישע פּראָצעסן זיינען גאַנצקייטן, ניט קיין צונויפגעשטעלטע עלעמענטן, געפינט זיך אויך די טעאָריע וואָס עס לייגט פאָר וויליאַם מ. מאַרסטאָן. ער שטרייכט אונטער אויפן שטאַרקסטן אופן אַז בעת דער אָרגאַניזם קומט אַרויס אויף דער וועלט איז ער שוין פול מיט געפורימטע איינסן פון אינעווייניקסטער טעטיקייט. די דאָזיקע פורימס זיינען מחייב כסדרדיקע אינעווייניק־

סטע ענדערונגען און אָנהאַלטנדיקע טעטיקייטן וואָס ווערן אַרויס־געריזפן פונם אָרגאַניזם גופא. אַזעלכע דערשיינונגען זיינען די טעמפּעראַטור פון קערפּער, האַרץ־קלאַפּ, מוסקל־טאָנוס, אאַז״וו. דאָס אַלץ קומט פאַר נאָך איידער דאָס קינד ווערט געבוירן, ד״ה, שוין אין דער עמבריאָנישער צייט רופט זיך אָפּ דער אָרגאַניזם ווי אַן אָרגאַניזירטע איינס.

ערשט שפּעטער קומען די סטימולן פון דער אַרומיקער וועלט און באַאיינפלוסן די טעטיקייט וואָס גייט שוין אָן פון פריער, און עס שאַפן זיך קאָמבינאַציעס פון פריערדיקער אינעווייניקסטער טע־טיקייט צוזאַמען מיט דער טעטיקייט וואָס סביבהדיקע סטימולן רופן אַרויס. אָבער דער אָפּרוף וואָס ווערט געשאַפן פונקציאָנירט ווי אַן איינס, עס קומט אַרויס אַן „איינס־אָפּרוף״, וואָס איז עפּעס אין זיך אַליין, און אַנדערש ווי די טיילן פון וועלכע ער ווערט צו־נויפגעשטעלט. אָט די צוויי קוואַלן פון וואַנען דער „איינס־אָפּרוף״ ציט זיין יניקה — די ממילאדיקע אינעווייניקסטע טעטיקייטן, און די וואָס קומט פון דרויסנדיקע סטימולן — שאַפן מעגלעכקייטן פאַר פיר סאָרטן ענדערונגען סיי אין די ערשטע סיי אין די צווייטע. ראשית, עס איז דאָך מעגלעך אַז דער סביבהדיקער סטימול איז אָדער אויף דער ליניע פון דער אינעווייניקסטער טעטיקייט, אָדער אַנטאַגאָניסטיש. שנית, די אינעווייניקסטע טעטיקייטן קענען ווערן גרעסער אָדער קלענער. פון אָט די פיר מעגלעכקייטן שאַפט מען אַ מאַרס־טאַן פאַרשיידענע קאָמבינאַציעס און פאַרמען פונם „איינס־אָפּרוף״ אויף צו דערקלערן די טבע פון מענטשלעכע האַנדלונגען(11).

די סכעמע פון די פיר מעגלעכע ענדערונגען באַגרעניצט אַסך מער ווי זי דערקלערט. אָבער דער גאַנצער צוגאַנג, כאָטש לחלוטין ניט קיין נייער, פאַרמאָגט אין זיך אמתן וואָס ווערן אַלץ מער און מער באַשטעטיקט. און עס איז בלי ספק אַ געווינס ווען אַזעלכע אמתן ווערן באַלויכטן פון פאַרשיידענע זייטן, ווען עס ווערן געמאַכט פּראָבעס זיי צו סינטעטיזירן אין ברייטערע באַגריפן און זיי קלאָר צו מאַכן פון פאַרשיידענע שטאַנדפּונקטן.

ז. שייכות־סיסטעמען

עס איז שוין לאַנג באַקאַנט אַז דער גאַנצער אָרגאַניזם ווייזט אַרויס אַן איינס־כאַראַקטער אין דעם זינען וואָס די טיילן זיינען

תמיד אונטערגעוואָרפן דעם גאַנצן, דער געפורימטער סיסטעם(12). דער דאָזיקער געדאַנק איז נאָך מער באַפעסטיקט געוואָרן זינט די קלאַסישע פאָרשונגען פון טשאַרלז שעריגגטאָן(13) ביזן היינטיקן טאָג. דאָס דאַרף ניט פאַרשטאַנען ווערן אַז מען קען דעם אָרגאַ־ניזם באַטראַכטן און דערקלערן ווי עפּעס אין זיך אַליין, אָן שום שייכות צו דער ארומיקער סביבה. אָבער די קעגנשטעלונג פון אָרגאַניזם אויף איין זייט, און סביבה אויף דער אַנדערער, איז בכלל אַ רעזולטאַט בלויז פון לאָגיק און אַבסטראַקציע. אין דער פּראַקטיק איז אַזאַ צעטיילונג ניטאָ. אָן אָרגאַניזם אָן אַ סביבה איז ניט מעגלעך, און די לופט וואָס דער אָרגאַניזם דאַרף האָבן כדי צו געדייען, איז פּונקט אַזוי אַ טייל פון אָרגאַנישן לעבן ווי פון דער סביבה וואָס מאַכט דאָס לעבן מעגלעך. אַ לעבעדיקער אָר־גאַניזם איז לויט דער דעפיניציע מחייב אַ באַשטימטע אָרגאַניזאַציע פון מאַטעריע וואָס אַרבעט אויף געוויסע אופנים אין שייכות צו אַ באַשטימטן געבוי פון אַ וועלט. אַזוי אַז דער עצם באַגריף לעבע־דיקער אָרגאַניזם איז מחייב אַז וועלט, סביבה, איז שוין אַ פריער־דיקע הנחה פאַר זיין עקזיסטענץ. עס איז פּונקט ווי דער באַגריף זאַך איז מחייב די עקזיסטענץ פון רוים, און בילד איז מחייב אַז עס איז פאַראַן אַ הינטערגרונט. דאָך זעען מיר דאָס בילד ווי אַ זעלבסשטענדיקע איינס, און די פאַנאַנדער־טיילונג צווישן בילד און הינטערגרונט שווימט אַרויס ערשט אין לאָ־גישן אַנאַליז. עס איז דעריבער גאַנץ ריכטיק צו באַטראַכטן דעם אָרגאַניזם ווי אַ זעלבסטשטענדיקע איינס ווען מיר האָבן אין זינען די אָרגאַניזאַציע פון זיינע טעטיקייטן און זיין אַלגעמיינע ריכטונג. מען קען אויך אויף אים קוקן ווי אָפּהענגיק פון זיין סביבה ווען מיר זיינען פאַראינטערעסירט לאָגיש פאַנאַנדערצוטיילן די צוויי. אָבער פּונקט אַזוי קען מען אויך טאָן מיט דער גאַנצער סיסטעם וואָס מיר רופן מאַטעריעלע וועלט. מען קען זי, למשל, לאָגיש אָפּטיילן פון רוים און צייט און מאַכן איינס אָפּהענגיק פון צווייטן. און אַזוי קען מען נאָך ווייטער פירן די אָפּהענגיקייט פון אמתע אָדער אויסגעטראַכטע עקזיסטענצן אָן אַ סוף.

אָן אָרגאַניזירטע איינס, אַ סיסטעם, פונקציאָנירט תמיד ווי אַ גאַנצקייט, אַזוי אַז אירע טיילן פאַרלירן דעם כאַראַקטער פון באַ־זונדערע עקזיסטענצן. אָבער דאָס שטערט ניט פונדעסטוועגן אַז איגעווייניק, אין דער סיסטעם גופא, זאָל זיין פּלאַץ פאַר טיילוויזע,

קלענערע סיסטעמען וואָס ווייזן אַרויס אַן אייגן לעבן און זיינען דאָך, ווי טיילווייזע איינסן, בלויז באַדינער פונם גאַנצן. דאָס איז אמת אין פּשוטע מאַשינען, און פּונקט אַזוי ריכטיק אין לעבעדיקע אָרגאַניזמען. וואָס העכער דער אָרגאַניזם אַלץ מער זענען זיינע פונקציעס דיפערענצירט, און באַזונדערע אָרגאַנען, אָדער טיילווייזע סיסטעמען, גיבן אַכטונג אויף זיי. מען קען ניט זאָגן אַז דער גאַנצער אָרגאַניזם זעט, הערט, שמעקט, קען אונטערשיידן צווישן קאַלט און וואַרים, צווישן ווייטיק און דרוק, רעגולירט דעם בלוט־־לויף, דאָס אָטעמען, פאַרדייען, אאַז״וו. פאַר די אַלע פונקציעס זענען פאַראַן באַזונדערע אָרגאַניזירטע סיסטעמען וואָס ווערן צייטיק אין פאַרשיידענע פּעריאָדן פון לעבן. זיי זענען נאַטירלעך פאַרבונדן מיטן גאַנצן אָרגאַניזם, און אונטערטעניק זיין אַלגעמיינעם גאַנג, אָבער דאָך האָבן זיי אַ געוויסע זעלבסטשטענדיקייט אין זייערע פונקציעס.

זיי זיינען בלויז חלקים פון אַ גאַנצער זאַך, און זיינען דורכאויס אָפּהענגיק פון זייער נאָענטסטער סביבה, די אַנדערע טיילן, וואָס רינגלט זיי אַרום. זיי זענען אָפּהענגיק פון דער פּאָזיציע און פונם נאָרמאַלן פונקציאָנירן פון זייערע שכנים. די אָפּהענגיקייט פון יעדער טייל ליגט ניט בלויז אינם כאַראַקטער פון די פונקציעס, נאָר אָפט איז אויך דאָס סאַמע לעבן, די עצם עקזיסטענץ פון יעדער טיילווייזער אָרגאַנישער סיסטעם, פאַרבונדן מיטן נאָרמאַלן אָנגאַנג פון די אַנדערע טיילן. אַן ערנסטער שטער אין איין אָרגאַן קען ווערן פאַטאַל פאַר די אַנדערע, און די פיזיאָלאָגישע געווינסן פון איינעם איז אַ ברכה פאַר די איבעריקע שכנים. די דאָזיקע פאַקטן זיינען אַזוי וואויל באַקאַנט אַז ס׳איז אפילו ניט נויטיק צו ברענגען קיין ביישפּילן דאָס צו באַשטעטיקן.

נאָך אַ וויכטיקע כאַראַקטעריסטיק פונם אָרגאַניזם איז זיין „שרעקלעכע איינגעשפּאַרטקייט״, די טענדענץ אויפצוהאַלטן זיך ניט געקוקט אויף די טיפסטע און שטענדיקע ענדערונגען וואָס קומען פאַר אינעווייניק און דרויסן. אויך דאָס ליגט אין דער גרונט דעפיניציע פון לעבן. ווי זאָגט לילי: „מיר קענען כאַראַקטעריזירן פּראָטאָפּלאַזם ווי אַ רעגולירטע כעמישע סיסטעם פון אַזאַ סאָרט וואָס אַ שטער אינם נאָרמאַלן געבוי אָדער צונויפשטעל באַשטימט גלייך קאָנסטרוקטיווע און פאַרריכטנדיקע פּראָצעסן וואָס זייער טענדענץ איז אומצוקערן די נאָרמאַלע באַדינגונגען״(14). דעם דאָ־

זיכן שטריך פון אָרגאַנישן לעבן רופן מיר געוויינלעך קאָמפּענ־סאַציע, צופּאַסונג. און דאָס פאַלק איז זיכער ניט אומגערעכט ווען עס רופט אָן די דאָזיקע איינגעשפּאַרטע אויפהאַלטנדיקע טענדענץ מיטן חנעוודיקן ווערטל: „אַ מענטש איז שטאַרקער פון אייזן״.

איך האָב פריער אָנגעוויזן אַז אַ צרה אין איין אָרגאַן קען זיין פאַטאַל פאַרן צווייטן. אָבער עס איז אויך אמת אַז אַזאַ צרה קען אַרויסרופן ביים צווייטן אָרגאַן קאָמפּענסאַטאָרישע דערשיינונגען פון גרעסטן ווערט. די אָרגאַנען וואָס גייען אין פּאָרן, ווי לונגען, ניר'ן ,און אויך אויגן, אויערן, אאַז"וו — ווען איינער פון דער פּאָר ווערט פונקציאָנעל אומפּייאיק, דערהויבט זיך די אינטענסיווי־קייט פון צווייטן. אַזוי אַז אַ בלינדער אויף איין אויג זעט בע־סער אויפן צווייטן אויג ווי נאָרמאַלע מענטשן. דאָס זעלביקע איז אויך אמת וועגן אַנדערע אַזעלכע געפּאָרטע אָרגאַנען. דער ביישפּיל פון געפּאָרטע אָרגאַנען ווערט געבראַכט ווייל ער וואָרפט זיך שטאַר־קער אין די אויגן. אָבער דאָס איז אויך אמת אין אַנדערע פאַלן. אַלע ווייסן אַז א בלינדער „זעט״ מיט די פינגער. דאָס הייסט, אַז די טאַקטילישע פונקציעס פון די פינגער ווערן פאַרשטאַרקט, וואָס דאָס פאַרגיטיקט פאַר דער אָפּטייטונג פון גאָר אַן אַנדער אָרגאַן, די אויגן.

די דערשיינונג פון קאָמפּענסאַציע איז אַן אופן פון קוקן אויף ביאָלאָגישע פאַקטן וואָס מען קען פשוט ניט אויסמיידן, כאָטש מען דאַרף זיך היטן ניט אַריינצולייגן אין דעם קיין סודות און רמזים. אַסבאָרן, למשל, באַשרייבט א געוויסן דינאָסאַר, וואָס ווערט גערופן „קעניג פון טיראַנען״ פון יענעם מין. בנוגע גרייס, שנעלקייט, כוח און ווילדקייט איז דאָס אַזאַ מין צעשטערער פון לעבן וואָס שטייגט אַריבער אַלע אַנדערע חיות וואָס זיינען אונדז באַקאַנט. אָבער זיין קאָפּ־מאַרך איז בלויז איין פיר־טויזנטסטל פון דער וואָג פון זיין קערפּער. באַטראַכטנדיק אַזעלכע און ענלעכע באַשעפענישן קומט ער צו דער מסקנא אַז אינטעליגענץ איז סוף־כל־סוף א קאָמפּענסאַ־ציע דאָרט וואו עס פעלט מעכאַנישע פּערפעקטקייט(15).

די צופּאַסונגס־פייאיקייט פון אָרגאַניזם, און פון זיינע איינצלנע טיילן, איז איינער פון די פונדאַמענטאַלסטע פאַקטן אין ביאָלאָגיע. יעדע ענדערונג פון אינעווייניק און דרויסן איז מחייב אַן איבער־אָריענטאַציע פון אָרגאַנישע פּראָצעסן. דאָס מאַכט מעגלעך אַז מענטשן, למשל, זאָלן קענען לעבן אין די פאַרשיידנסטע קלימאַטישע

און סאָציאַלע באַדינגונגען ווען נאָר זיי דערגרייכן ניט קיין צו עקסטרעמע מדרגות. מיר שטעלן זיך קעגן די ענדערונגען פון לופט־דרוק, פייכטקייט, טעמפּעראַטור, אָדער מיר נייטראַליזירן די פיזיאָלאָגישע און פסיכאָלאָגישע געפאַרן פון לעבן אויף אַ באַרג אָדער אין אַ טאָל, אין מלחמה אָדער שלום, אַרימקייט אָדער שפע. מיר פּראָדוצירן אַ ווידערשטאַנד קעגן שעדלעכע מיקראָבן. דאָס אַלץ, און טויזנטער אַנדערע פאַקטן, איז אַן עדות אַז דער אָרגאַ־ניזם איז אַזוי געבויט אַז ניט בלויז האָט ער זיין וועג נאָר ווען נייטיק געפינט ער אויך זיין אויסוועג.

אָטעמען, למשל, איז אַ פּראָצעס וואָס באַשטייט אין אַריינעמען זויערשטאָף און אַרויספירן קוילן זויערס. ווען עס זאַמלט זיך אָן צופיל קוילן זויערס איז דער אָרגאַניזם אין געפאַר פאַרסמט צו ווערן. איז אָבער דער אַפּאַראַט אַזוי פיין געבויט אַז ווען עס זאַמלט זיך אָן אין בלוט קוילן זויערס מיט 0.2 פּראָצענט איבער דער נאָר־מאַלער מאָס קומט גלייך פאָר אַ 50 פּראָצענטיקע העכערונג פון אַריינאָטעמען לופט. ווען מען האַלט איין דעם אָטעם ווערט קוילן זויערס זיך גלייך נעמען אָנזאַמלען אין בלוט, דעמאָלט קומט מען צו צו אַ פּונקט ווען מען מוז אָנהויבן אָטעמען און קיין שום אָנשטרענ־גונג פון ווילן וועט דאָס ניט צוריקהאַלטן. דאָס הייסט, אַז די סיסטעם רעגולירט זיך אַליין, און אָטעמען שנעל אָדער פּאַמעלעך ווערט באַהערשט פון פאַקטאָרן וואָס שטאַמען פון אינעווייניקסטער נויט־ווענדיקייט, לויט דער טבע פון דער סיסטעם גופא, און אין די אינטערעסן פונם גאַנצן אָרגאַניזם. דער אָרגאַניזם איז אַנדערש פון אַ מאַשין דערמיט וואָס ניט בלויז טוט ער זיין אַרבעט, נאָר ער איז אויך געבענטשט מיט דער פעיִקייט צו „זוכן און געפינען" די בעסטע אופנים פון דערגרייכן געוויסע רעזולטאַטן אונטער באַדינגונגען וואָס האַלטן זיך אין בייטן.

אַזוי האָבן מיר אויסגערעכנט דריי פונדאַמענטאַלע אייגנ־שאַפטן פונם אָרגאַניזם אויף דער פיזיאָלאָגישער זייט. ערשטנס, האַנדלט ער ווי אַן אָרגאַניזירטער איינס, צווייטנס, באַשטייט ער פון קלענערע טיילווייזע סיסטעמען וואָס האָבן אַ כאַראַקטעריסטישן אייגענעם גאַנג, און דריטנס, אַ צופּאַסונג־פעיִקייט וואָס באַשטייט אין אַ מין „אויסקלייבן" — אונטער נאָרמאַלע באַדינגונגען — דעם ריכטיקן וועג לויט די נויטן פון מאָמענט.

ווען מיר טראַגן אַריבער די דאָזיקע באַגריפן אויפן פעלד פון פּסיכאָלאָגיע עפנט זיך פאַר אונדז, דאַכט זיך מיר, אַ ברייטער וועג אריינצודרינגען אין דער אָרגאַניזאַציע און אין די אַרבעט־אופנים פון פּסיכישן לעבן. עס איז אויך פאַראַן מער זיכערקייט אין אַזאַ גאַנג, ווייל ניט אַלעמאָל זענען פאַראַן קלאָרע גרעניצן צווישן די דאָזיקע צוויי וויסנשאַפטן — פיזיאָלאָגיע און פּסיכאָלאָגיע — און זייער אַפּט גיסן זיי זיך אַזוי צונויף אַז ס׳איז אוממעגלעך אפילו צו באַטראַכטן די דערשיינונגען פון איין פעלד אָן דער הילף פונעם צווייטן.

דאָס וואָס מיר רופן אָרגאַניזם אין פיזיאָלאָגיע האָט זיין פּאַ־ראַלעל, ווען עס קומט צו מענטשן, אין באַגריף „פּערזענלעכקייט״ אין פּסיכאָלאָגיע. אַז די פּערזענלעכקייט האַנדלט ווי אַן איינס, איז אַ באַשטימטע זעלבסטשטענדיקע סיסטעם וואָס לאָזט זיך דער־קענען ווי אַזעלכע, איז אפילו ניט נויטיק אונטערצושטרייכן. פון די אַלע הונדערטער מענטשן וואָס מיר קענען ווייסן מיר אַז יעדער איינער איז אַנדערש פון יעדן אַנדערן. מיר ווייסן דאָס, מיר פילן דאָס, אפילו ווען מיר קענען ניט גענוי אָנווייזן אין וואָס די אַנדערש־קייט באַשטייט. אין זיין אויסגעצייכנטער אַרבעט איבער כאַראַקטער באַמערקט דר. ראַבאַק: „אין דאָזיקן בוך שטעל איך זיך אויפן שטאַנדפּונקט אַז פּערזענלעכקייט איז דער סך־הכל פון אַלע אונדזערע קאָגניטיווע, אַפעקטיווע, קאָנאַטיווע און אפילו פיזישע טענדענצן. דער סך־הכל מיינט דאָ ניט קיין פּשוטן חיבור נאָר אַן אינטע־גראַציע״(16). מיט דער דאָזיקער דעפיניציע געפינט זיך דר. ראַבאַק אין דער בעסטער געזעלשאַפט פון איצטיקן פּסיכאָלאָגישן דענקען. די פּערזענלעכקייט ווי אַן אינטעגרירטע איינס, דאָס וואַרפט זיך אין די אויגן סיי אין פּראַקטישן לעבן, סיי אין טעאָרעטישן נאָכ־טראַכטן.

אָבער וואָס זענען דאָס די אַקטיווע טיילווייזע סיסטעמען וואָס שטעלן צונויף דאָס אָרגאַניזירטע פּסיכישע לעבן? אַמאָל וואָלט מען אויף דעם געענטפערט אַז דאָס זיינען די אופנים אויף וועלכע דער אָרגאַניזם רופט זיך אָפּ אויף די סטימולן וואָס רעגן אים אָן. ווען עס באַווייזט זיך פּלוצלונג אַ בלענדנדיק ליכט פאַרזשמורען מיר די אויגן, ווען מיר דערפילן אַ ברי כאַפּן מיר אַוועק די האַנט, פון אַ טוכלע איי פילן מיר אַ שלעכטן ריח, ווען מיר באַקומען אַ שטאָך פילן מיר ווייטיק, ווען מיר פאַלן שטרעקן מיר אויס די

הענט, אאַז״וו. אָט די שטענדיקע שפּיל צווישן סטימול און אָפּרוף — אָדער די גרעסערע קאָמפּלעקסן וואָס ווערן פון זיי געשאַפן — וואָס גייען תמיד צוזאַמען, זיינען דאָס די טיילווייזע איינסן פון פסיכישן לעבן. אָבער אין דער אמתן קענען מיר בלויז אין אַבסטראַקטן געדאַנק רעדן וועגן איינצלנע סטימולן און זייערע שותפים, די איינצלנע אָפּרופן. אין קאָנקרעטן לעבן זיינען בכלל ניטאָ קיין אָפּגעזונדערטע סטימולן און קיין אָפּגעזונדערטע אָפּרופן.

סטימולן קומען תמיד פאַר אין אַ באַשטימטער אַלגעמיינער לאַגע פון וועלכער זיי זענען אַ טייל. ווען מען גיסט אָפּ אַ מענטשן מיט וואַסער אומגעריכט איז דאָס גאָר עפּעס אַנדערש ווי בעת מען טוט די זעלביקע זאַך ווען יענער זעט און ריכט זיך דערויף. טאַקע דאָס זעלביקע וואַסער, דער זעלביקער גאַס, דער זעלביקער גיסער, און דער זעלביקער באַגאָסענער, און דאָך איז עס עפּעס אַנדערש. עס איז דעריבער ריכטיקער צו רעדן ניט וועגן אַן אָפּגעזונדערטן סטימול, נאָר וועגן אַ גאַנצער, פּאַרוויקלטער לאַגע, אַ סיטואַציע, אין וועלכער דער סטימול שפּילט זיין ראָלע ווי אַ טייל וואָס איז כסדר אָפּהענגיק פון דער צונויפשפּיל פון די איבעריקע טיילן(17).

דאָס אייגענע איז אויך וועגן דעם אָפּרוף. ער איז קיינמאָל ניט קיין איינצלנער אָפּגעזונדערטער עלעמענט, נאָר ער נעמט אַריין אין זיך אַסך טיילן וואָס בייטן זיך לויט אומשטענדן. עס איז אמת אַז אַ שטאָך מיט אַ שפּילקע פאַרשאַפט ווייטיק, אָבער עס ווענדט זיך ווען, וואָס און ווי אַזוי. ווען אַ פרעמדער מענטש, מיט בייזע כוונות, גיט אונדז אַ שטאָך, ווערן מיר בייז, גרייטן זיך אַנצופאַלן, אָדער ציען זיך צוריק און עס ווייזט זיך אויפן פּנים אַן אויסדרוק פון כעס אָדער מורא. אָבער ווען דאָס טוט אַ פריינט, ווי אַ וויץ, שמייכלען מיר, מאַכן שפּילנדיקע באַמערקונגען און די אינעווייניקסטע איבערלעבענישן זענען אויך אין גאַנצן אַנדערש. עס איז דעריבער ריכטיקער דאָס צו באַצייכענען ניט ווי אַן אָפּרוף נאָר ווי אַ סיסטעם פון אַסך איינצלנע אָפּרופן וואָס פונקציאָנירן צוזאַמען ווי אַן איינס אין אַ באַשטימטער סיטואַציע. אַנשטאָט אַן אָפּרוף האָבן מיר אַן אָפּרוף־סיסטעם, און אַ סיסטעם האָט די מעלה וואָס זי קען זיך בייטן אין פּרטים, כאָטש ווי אַ געפורעמטע איינס בלייבט זי ווי געוועזן.

אָבער כדי עס זאָל בכלל פאָרקומען אַ האַנדלונג דאַרפן דאָך זיין כוחות וואָס זאָלן טרייבן דערצו. אָט דער באַגריף פון די

ספּעציפישע טרייב־כוחות וואָס „דרייען אָן די מאַשין" פון לעבעדיקע באַשעפענישן ווערט געוויינלעך באַצייכנט מיט פאַרשיידענע ווער־טער, אָבער אַזאַ טערמין ווי „מאָטיוו" איז אפשר דער פּאַסיקסטער, ווען מען זאָל נאָר זיין אָפּגעהיט און ניט מיינען אַז מאָטיוון מוזן דווקא און תמיד זיין באַוואוסטזיניקע.

מאָטיוון קענען אין אַלגעמיין זיין צוויי סאָרטן: אַזעלכע וואָס געפינען זיך אין אונדז שוין פון פריער און אַזעלכע וואָס ווערן געבוירן אין אַ געגעבענער סיטואַציע. לאָמיר זיך פאָרשטעלן אַזאַ בילד: זיצט אַ מענטש און לייענט אַ בוך. פּלוצלונג הויבט ער זיך אויף, נעמט ערגעץ אַ זייגער און שטעלט אים אַוועק לעבן זיך. פאַרוואָס האָט ער דאָס געטאָן? ווייל זיינער אַ פריינט האָט אים פאַרבעטן אויף מיטאָג, און ער וויל קומען צו דער מינוט. אָט דאָס איז געווען דער מאָטיוו וואָס האָט אים סטימולירט אָוועקצושטעלן דעם זייגער. מעגלעך אַז צו זיין פּינקטלעך איז ביי אים שוין אַן אַלטע איינגעוואָרצלטע טבע. מעגלעך אַז זיין פריינט באַשטייט זייער שטאַרק אויף פּינקטלעכקייט, און ער וויל זיך מיט אים ניט אָנהויבן. אין ערשטן פאַל איז דער מאָטיוו אַזאַ וואָס ליגט ביי אים נאָך פון פריער, איידער די איצטיקע געלעגנהייט איז געקומען. אין צווייטן פאַל שטאַמט דער מאָטיוו דירעקט פון דער מאָמענ־טאַלער שפּיל פון געשעענישן. וועלן מיר די מאָטיוון וואָס ליגן אין דער טבע שוין פון פריער רופן פּאַראויסיקע, און די צוויי־טע — סיטואַציאָנעלע(78). עס איז פאַרשטענדלעך אַז דאָרט וואו פּאַראויסיקע און סיטואַציאָנעלע מאָטיוון פאַלן צונויף דעמאָלט איז פאַראַן מער טרייב־קראַפט איידער ווען די מאָטיוון געהערן בלויז צו איין סאָרט, און עס מוז פאָרקומען אַ קאָנפליקט דאָרט וואו די מאָטיוון ציען אין באַזונדערע ריכטונגען.

איך קען זיך ליידער דאָ ניט פאַרגינען ווייטער צו פירן די דאָזיקע טעמע, וועגן דער שפּיל פון מאָטיוון, כדי אַרויסצובאַקומען אַ בילד פון די פאַרשיידענע האַנדלונגען לויט די מאָטיוון, קאָמבי־נאַציעס פון מאָטיוון און קאָנפליקטן פון מאָטיוון וואָס שפּילן אין זיי אַ ראָלע. זאָל דערוויל גענוג זיין אָנצואווייזן אַז די טיילוויזע סיסטעמען, אין דער אַלגעמיינער פּסיכישער איינס, באַשטייען פון דריי חלקים: מאָטיוון, סיטואַציעס און אָפּרוף־סיסטעמען. די דאָ־זיקע דריי קומען נאַטירלעך קיינמאָל ניט פאָר באַזונדער. יעדער פון די דריי איז מחייב די אַנדערע צוויי. די פאַנאַנדערטיילונג קען

בלויז געמאַכט ווערן אין אַבסטראַקטן אַנאַליז. אין קאָנקרעטן לעבן זיינען די שייכותן צווישן זיי אָרגאַניש באַהאַפטן, ווי עס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר לעבעדיקע סיסטעמען. ווען מיר דעריבער אין יעדן פאַל ווען עס האַנדלט זיך וועגן אַן אָרגאַניזאַציע פון מאָטיוון, אַ סיטואַציע און אַן אָפּרוף־סיסטעם, זי אָנרופן מיטן אַן אַלגעמיינעם נאָמען שייכות־סיסטעם. די שייכות־סיסטעם ווערט אויף אַזאַ אופן אַן איינס פון פסיכישן לעבן, און אַ פונדאַמענטאַלער באַגריף מיט וועלכן מיר הויבן אָן אין פסיכאָלאָגיע(19).

אַן אַלגעמיינע כאַראַקטעריסטיק פון דער שייכות־סיסטעם וועט נאָך קלאָרער אַרויסברענגען וואָס דערמיט ווערט געמיינט. צוליב איינפאַכקייט לאָמיר נעמען אַ ביישפּיל פון אַנדערע באַשעפעגישן. אַ הונט לויפט פאַזע אַ שמאָל וואַסערל און באַמערקט אַ צויג אויף דער אַנדערער זייט. לויפט ער ווייטער ביז ער קומט צו אַ פּלאַץ וואו אַ ברעט פאַראייניקט ביידע זייטן. אַט אַזוי קריגט ער זיך אַריבער אויפן אַנדערן ברעג און פירט ווייטער זיין ראַמאַן. דער מאָטיוו איז דאָ פון סעקסועלן כאַראַקטער, אַ פאַראויסיקער מאָטיוו. די סיטואַציע איז אַ־צויג־אויפן־אַנדערן־ברעג, און די אָפּרוף־סיסטעם באַשטייט פון קוקן, לויפן, שמעקן, דערזען אַ ברעט, אַריבערגיין, אאַז״וו. די אַלע טיילן פונם פּראָצעס זענען סיסטעמאַטיש צונויפגעוועבט און שטעלן מיט זיך פאַר אַ געבונדענע איינס. אין מאָמענט ווען דער הונט באַמערקט די צויג צעטרייסלט דאָס די גלייכוואָג פון זיין פסיכישן צושטאַנד. רופט דאָס גלייך אַרויס אַ סעריע האַנדלונגען און טעטיקייטן פון וועלכע דאָס צונויפקומען זיך מיט דער צויג איז דער ענדלעכער מאָמענט. אויפן וועג צום דאָזיקן ענדלעכן מאָמענט ווערט זיין צעשטערטע גלייכוואָג נאָך שאַרפער צוליב די שוועריקייטן — דאָס וואַסערל — וואָס ער דאַרף בייקומען. דאָס דריקט זיך אויס אין ווייטער לויפן, קוקן אויף דער אַנדערער זייט, אד״ג. אָבער די סיסטעם איז אַזוי געבויט אַז זי איז באַזאָרגט מיט אַלע נויטיקע מעכאַניזמען וואָס סטימולירן דעם הונט ניט סתם צו לויפן אין דער וועלט אַריין, נאָר צו געפינען אַ וועג, דעם פאַסיקסטן וועג, וואָס זאָל אים אַריבערפירן איבערן וואַסערל. דאָס ברעט פאַרענטפערט די דאָזיקע נויט, דער ציל ווערט דערגרייכט, און דעם הונטס פסיכישע גלייכוואָג ווערט ווידער איינגעשטעלט. אַט האָבן מיר פאַר זיך אַ טיפּישע שייכות־סיסטעם.

אין מענטשלעכן לעבן איז דער דאָזיקער פּראָצעס אַסך קאָמ־פּליצירטער, שוין צוליב דעם וואָס דאָ קענען אויך אַריינקומען כוונות, פּלענער און אויסרעכענונגען. ביי מענטשן קען ער אויך זיך ציען לענגער, איינשליסן גרעסערע און פאַרפּלאָנטערטע האַנדלונגען און טעטיקייטן, און איז בכלל אונטערגעוואָרפן אַנדערע קאָמפּליקאַציעס פון מענטשלעכן פּסיכישן געוועב. לאָמיר נעמען וואודוואָרטס פריער ציטירטן ביישפּיל פון אַ מענטשן וואָס איילט זיך צו אַ באַן. אויך דאָ האָבן מיר צו טאָן מיט אַ טיפּישער שייכות־סיסטעם, כאָטש אויף אַסך אַ העכערער מדרגה.

אין דער ראַם פונם דאָזיקן מענטשנס לעבן האָט זיך אָר־גאַניזירט אַ פּסיכישע סיסטעם וואָס האָט אָנגעהויבן צו פונקציאָנירן אין טיילווייזער זעלבסטשטענדיקייט. פאַרוואָס האָט ער זיך גע־איילט צו דער באַן? דער אָנהויב פון יעדער שייכות־סיסטעם ליגט אין די ענד־מאָמענטן וואָס מאָטיווירן די גאַנצע סיסטעם. וואָסערע מאָטיוון האָבן דאָ געשפּילט אַ ראָלע? לאָמיר זאָגן אַז ער האָט געהערט אַ בשורה אַז זיין גוטער פריינט, ראובן, איז קראַנק און ער איילט זיך אים מבקר חולה צו זיין. די סיבות פון אָט דער האַנדלונג קענען זיין זייער פאַרשיידן. מעגלעך אַז ער איז בכלל אַ לאָיאַלער פריינט, וויל ער טאָקע באמת זען מיט די אייגענע אויגן וואָס ראובן מאַכט. האָבן מיר דאָ אַ פּאַראַויסיקן מאָ־טיוו. מעגלעך אַז עס פּאַסט אים ניט פאַר ראובנס פאַמיליע, וואָס איז אַביסל אָנגעשטויסן אויף אים, צו בלייבן אין דער היים נאָך אַזאַ בשורה. האָבן מיר שוין אַ סיטואַציאָנעלן מאָטיוו. מעגלעך גאָר אַז ער וויל אויסנוצן די געלעגנהייט צו בעטן ביי ראובנען אַ טובה — אַ סיטואַציאָנעלער מאָטיוו. אפשר גאָר האָט ער דאָ געפונען אַ מיטל זיך אַרויסצורייסן פון זיין היים וואָס איז אים נמאס — אַ פּאַראַויסיקער מאָטיוו. דער אמת איז אַז ביי מענטשן זיינען גאָר ניטאָ קיין איינצלנע מאָטיוון. אויך זיי, די מאָטיוון, זיינען אָרגאַניזירט אין סיסטעמען, און דאָ האָט זיך די סיסטעם אַזוי פאָרמירט אַז איר לעצטער פועל־יוצא איז אַ כוח וואָס טרייבט אים צו איילן זיך צו דער באַן.

בעת ער איילט זיך אַזוי קומט ער צו צו אַ גאַס וואו דאָס געפּאַר איז זייער געדיכט. זיין ציל — פון וואַנען עס פליסט די מאָטיוון־סיסטעם — איז אַריבערצוקומען אויף דער אַנדערער זייט גאַס. דאַרף ער זיך דרייען צווישן אויטאָמאָבילן אויסצומיידן אַן

אומגליק. און פונקט ווי אין דער פיזיאָלאָגיע פון אָטעמען בייט זיך דער ריטעם לויטן סכום קוילן־זויערס וואָס געפינט זיך אין אָרגאַניזם, אַזוי אויך דאָ, אין דער טיילווייזער פסיכישער שייכות־סיסטעם, ווערט דאָס דרייען זיך צווישן די אויטאָמאָבילן אַזוי רעגו־לירט אַז ער זאָל זיך קענען „ראַטעווען" אַ לעבעדיקער און דאָך ניט פאַרשפּעטיקן די באַן. אַזוי האָט זיך שוין געשאַפן אַ קלענערע שייכות־סיסטעם אין די ראַמען פון דער גרויסער, דעם איילן זיך צו דער באַן. די קלענערע האָט אַלע סימנים פון דער גרעסערער, אָבער זי באַדינט די גרעסערע ווי אַ באַזונדערע איינס. אַריבערגע־קומען אויף דער אַנדערער זייט באַמערקט ער פון דער ווייטנס אַ באַקאַנטן. באַשליסט ער ביי זיך אים אויסצומיידן. וואָרים אָפּשטעלן זיך מיט אים קען זיך אויסלאָזן מיט פאַרשפּעטיקן די באַן. ניט אָפּשטעלן זיך מיט אים קען נאָך יענעם באַליידיקן. מוז ער זיך ווידער דרייען אַזוי אַז יענער זאָל אים ניט זען. אָט האָבן מיר שוין ווידער אַ שייכות־סיסטעם וואו דער ציל איז אַ נעגאַטיוועער — אויסמיידן, און עס דאַרף פאַרקומען אַ גאַנצע סעריע האַנדלונגען און טעטיקייטן דאָס צו דערגרייכן.

אָט אַזוי קייטלען זיך די שייכות־סיסטעמען און פלעכטן אויס דאָס גאַנצע לעבן. זיי זיינען נאַטירלעך אַלע אָרגאַניש צונויפגע־וועבט, אָבער ניט נאָר קען מען זיי לאָגיש פאַנאַנדערטיילן, נאָר — און דאָס איז דער עיקר — זיי שטעלן מיט זיך אויך פאָר גאַנץ באַזונדערע, כאַראַקטעריסטישע סיסטעמען פון איבערלעבענישן. אָט דאָס גיט אונדז אַ רעכט צו רעדן וועגן זיי ווי וועגן פסיכישע איינסן. אַלץ וואָס מיר טוען ליגט אין די ראַמען פון אַ סיטואַציע מיט אירע ענד־מאָמענטן וואָס שטעלן אונדז באַשטימטע פאָדערונגען, אַ מאָ־טיוון־סיסטעם, און אַן אָרגאַניזאַציע פון אָפּרופן מיט זעלבסט־רע־גולירטע און רעגולירנדיקע מעכאַניזמען אויף אויסצוקלייבן פון אַ גרויסער צאָל סטימולן יענע וואָס פאַסן זיך בעסער אַריין אין דער אַלגעמיינער ראַם. אָט דאָס איז אַ שייכות־סיטעם.

עס לוינט זיך נאָך אָפּצושטעלן אויף די נאָר וואָס דערמאָנטע רעגולירנדיקע מעכאַניזמען. דערצו וועט ווידער ניצלעך זיין צו ברענגען אַביישפּיל פון פיזיאָלאָגיע, אָבער איצט וועלן מיר נעמען אַזאַ ביישפּיל וואָס פירט אונדז אַריין אין פסיכאָלאָגישן פעלד. באַטראַכטנדיק אַן ענלעכע פּראָבלעם שטעלט זיך קענאָן(20) אָפּ אויף דעם וואָס עס קומט פאָר אין אָרגאַניזם ווען ער האָט ניט גענוג

וואַסער. דער סכום בלוט ווערט אָפּגעהיט זיך שטיצנדיק דער עיקר אויפן וואַסער וואָס געפינט זיך אין די אונטער־הויטיקע געוועבן. ווען די דאָזיקע רעזערוון הויבן זיך אָן אויסצונעמען, און קיין וואַסער קומט אַלץ ניט צו, באַווייזן זיך געוויסע ענדערונגען אין די שפּייעכץ־דריזן און אין האַלדז. מען פילט דעמאָלט דאָרשטיק. און דער דאָרשט דויערט אַזוי לאַנג ווי די דאָזיקע לאַגע האַלט אָן, און שטילט זיך איין ווען „עס קומט הילף“. דער אָרגאַניזם איז, הייסט עס, געבויט אויף אָנצוהאַלטן אַ געוויסע שטענדיקע לאַגע, און ער רוט ניט, ווען דאָס ווערט צעשטערט, ביז די דאָזיקע שטענדיקייט קערט זיך אום. אָבער אַזוי ווי דער אָרגאַניזם איז דאָך תמיד אַרומגערינגלט מיט פאַרשיידענע שטערענישן, דערצו באַשטייט ער נאָך אַליין פון ניט־סטאַבילן מאַטעריאַל, קומט אויס אַז אָט די שטענדיקייט איז אַליין אַ ראיה אַז געוויסע כּוחות ווירקן אין אים, אָדער זענען גרייט צו ווירקן, אַז אָט די שטענדיקייט זאָל אָנגעהאַלטן ווערן. אין דעם געבראַכטן פאַל איז דאָס געפיל פון דאָרשט אַ פּסיכישער אויסדרוק פון די מיטלען וואָס ווערן אָנגענומען אויף דורכצופירן די עובדא פון אויפהאַלטן אַ באַשטימטע פיזיאָלאָגישע שטענדיקייט.

דאָס איז אַ רעגולירנדיקע אַרבעט אין אַ פיזיאָלאָגישער סיסטעם. פּונקט אַזאַ פּראָצעס קומט פאָר אין דער שייכות־סיסטעם ווען די האַנדלונג־סעריע ווערט רעגולירט אין הסכם מיט די פאָדערונגען פון די ענד־מאָמענטן וואָס, ווען זיי ווערן דערגרייכט, קערט זיך אום די פּסיכישע גלייכוואָג. כּדי דער פאַרגלייך צווישן די צוויי פאַלן זאָל זיין נאָך אויסגעהאַלטענער איז נייטיק צו דערמאָנען אַז איך האָב כּסדר גיכער באַנוצט „ענד־מאָמענט“ אידער „ציל“, כאָטש אויך דאָס צווייטע וואָרט איז אַ גאַנץ לעגיטימער באַשרייבנדיקער טערמין אָן וועלכן מען קען זיך אָפּט ניט באַגיין. אָבער „ציל“ איז ביי אַסך מחייב באַוואוסטזיניקע כּוונות, און צו רעדן וועגן אַזעלכע כּוונות אין אַלע פּסיכישע פּראָצעסן, ווער שמועסט שוין וועגן פיזיאָלאָגישע פּראָצעסן, פירט אונדז אַריין אין אַ פילאָזאָפיש־מיסטישן פּלאָנטער וואָס איז דאָ ניט נייטיק. דער ציל, אָדער דער ענד־מאָמענט, פון אַ שייכות־סיסטעם, פּונקט ווי פון אַ פיזיאָלאָגישער סיסטעם, ווערט דאָ אויפגעפּאַסט ווי יענער אַקט אין אַ האַנדלונג־סעריע וואָס איז איר לעצטער טראַט, וואָס מיט אים ווערט אויפגעלייזט די גאַנצע אויפגעבויטע דינאַמישע סיסטעם.

עס איז בכלל ניטאָ קיין באַזונדער שוועריקייט צו דעפינירן „ציל״ אין אָביעקטיווע טערמינען(21).

אַ שייכות־סיסטעם שליסט איין זיך איין אַסך, אַסך מער אייגנ־שאַפטן ווי איך האָב דאָ געקענט אויסרעכענען(22), אָבער כדי כאָטש אַביסל אויסצופילן די בלויזן אינם בילד וועט נייטיק זיין צו מאַכן נאָך עטלעכע באַמערקונגען. האַנדלונגען און טעטיקייט זיינען ניט די איינציקע פסיכישע קאַטעגאָריעס מיט וועלכע עס קומט אויס צו אָפּערירן אין פסיכאָלאָגיע. עס איז אויך פאַראַן אַ גרויסע סוב־יעקטיווע וועלט וואָס מיר באַצייכענען מיט אַזעלכע ווערטער ווי געפילן, שטימונגען, געמיטצושטאַנדן, אויפנעם־פּייאיקייט, געדאַנקען, אד״ג. אַ שייכות־סיסטעם איז דעריבער אַ ראַם ניט בלויז פאַר באַשטימטע כאַראַקטעריסטישע טעטיקייטן נאָר אויך פאַר אַלע אַנדערע פסיכישע איבערלעבענישן. וואָרים, ווי שוין באַמערקט, אַלץ וואָס מיר טוען ליגט דאָך אין די גרעניצן פון אַזעלכע אָדער אַנדערע שייכות־סיסטעמען. פון דעם שטאַנדפּונקט וועלן מיר שוין קענען איינזען פאַרוואָס די זעלביקע מענטשן זיינען אַמאָל קאַרג און אַמאָל מילד, באַריידעוודיק און שווייגעוודיק, גאַוודיק און באַשיידן, חוצפּהדיק און העפלעך, סענטימענטאַל און האַרטהאַרציק, איינגע־שפּאַרט און נאָכגיביק, רחמנותדיק און גרויזאַם, אאַז״וו. פּונקט ווי איין קאָנסטעלאַציע, וואָס רופט זיך שייכות־סיסטעם, איז אַנדערש פון דער אַנדערער, אַזוי מוז זיך אויך בייטן דער כאַראַקטער פון די אָפּרוף־סיסטעמען וואָס זענען אין איר פאַרוויקלט.

אָבער אַזוי ווי אַלע שייכות־סיסטעמען זיינען טיילן פון איין גרוי־סער, אַלגעמיינער סיסטעם — פּערזענלעכקייט, האָבן זיי שוין ממילא ביי יעדן מענטשן זייער אייגענעם אַלגעמיינעם טאָן. פאַראַן מענטשן וואָס בעת זיי איילן זיך צו אַ באַן וועלן זיי דאַרפן אַכטונג געבן זיך אַרויסצודרייען פון באַקאַנטע וואָס זיי קענען באַגעגענען אויפן וועג. אַנדערע וועלן גאָר אַזעלכע באַקאַנטע ניט באַמערקן ווען זיי זענען אין עפּעס אַריינגעטאָן. זייער פסיכיק האָט בלויז איין איינ־ציקע פאַר רעלסן, און ווען זיי זענען פאַרנומען מיט איין זאַך זענען זיי בלינד און טויב פאַר אַלע אַנדערע זאַכן. און כאָטש די מדרגות פון אָט דער אַריינגעטאָנקייט וועט זיך ביי זיי בייטן ביי פאַרשיידענע אויפגאַבן, אָדער שייכות־סיסטעמען, וועט אָבער דער דאָזיקער אַלגעמיינער שטריך ביי זיי בלייבן ווי אַ כאַראַקטעריסטיק

פונם גאַנצן לעבן זייערן. אַזעלכע אַלגעמיינע שטריכן זייגען נאַטירלעך פאַראַן זייער אַסך(23).

די שייכות־סיסטעם ווי אַ פונדאַמענטאַלער דינאַמישער באַגריף דאַרף, פאַרשטייט זיך, אָנגעווענדט ווערן אויף צו דערקלערן פאַרשיידענע פסיכישע דערשיינונגען און פסיכאָלאָגישע פראָבלעמען. איך האָב דאָס ביז איצט קוים אָנגערירט, און וועל דאָס קיין סך ניט קענען טאָן, מיט אָפענער דירעקטקייט, אין דעם בוך וואָס האָט דאָך גאַנץ אַנדערע אויפגאַבן. אָבער ווי אַ דערקלער־פרינציפּ וועל איך זיך מיט אָט דעם באַגריף זייער אָפט באַנוצן, ווי דאָס וועט זיך גאַנץ קלאָר אַרויסזען אין די ווייטערדיקע קאַפּיטלען.

קאַפּיטל צוויי

די אַנטוויקלונג פון טעאָריע און פּראַקטיק אין דערציאונג

א. פּעדאַלאָגיע און שול־דערציאונג

וויסנשאַפטן צעטיילן זיך געוויינלעך אויף טעאָריע און פּראַק־טיק, אָדער אויף „ריינער" וויסנשאַפט און אַנגעווענדטער. די ריינע וויסנשאַפט האָט צו טאָן מיט פונדאַמענטאַלע פּרינציפּן, אַלגעמיינע הנחות, אד"ג. די אַנגעווענדטע טייל נעמט זיך אונטער צו פאַרענטפערן קאָנקרעטע פּראָבלעמען וואָס וואַקסן אַרויס פון די טעגלעכע נויטן פון מענטשן. די אַנגעווענדטע פּסיכאָלאָגיע, למשל, פאַרנעמט זיך מיט אַזעלכע פּראַגן ווי געזונט מאַכן פּסיכיש־קראַנקע, מיטלען אויסצוגעפינען און היילן פאַרברעכער, דערגיין די בעסטע מעטאָדן צו דערציען קינדער, און ענלעכע פּראָבלעמען וואָס זייער וויכטיקייט איז ממש ניט אָפּצושאַצן.

אין אַלע וויסנשאַפטן איז דאָס טעאָרעטיזירן פאַרגעקומען אַסך פריער, און ערשט אין זיבעצנטן יאָרהונדערט האָבן אַזעלכע מענטשן ווי ראָבערט בויל, פראַנסיס בעיקאָן, און, דער עיקר, דער גרויסער וויסנשאַפטלעכער גאון, גאַלילעיאָ, באַמיט זיך אַוועקצו־שטעלן אַן אמתע אַנגעווענדטע וויסנשאַפט אויף אַן עקספּערימענ־טאַלן באַזיס. פון דעמאָלט אָן זיינען שוין טעאָריע און פּראַקטיק געגאַנגען צוזאַמען און געצויגן די גרעסטע נוצן פון דער דאָזיקער שותפות.

גאַנץ אַנדערש איז פאַרגעקומען די געשיכטע פון דעם וויסנ־שאַפטס־צווייג וואָס מען וואָלט געדאַרפט אָנרופן „אַנגעווענדטע פּעדאַלאָגיע". איך האָב דאָ נאַטירלעך אין זינען דערציאונג. אַנ־שטאָט דאָס פּראַקטישע זאָל אַרויסשווימען פון טעאָרעטיש־דער־גרייכטע קלאָרקייטן איז דאָ די פּראַקטישע שול־אַרבעט געגאַנגען

איר אייגענעם וועג און אַ לאַנגע צייט געלאָזן דעם וויכטיקסטן צווייג פון פּעדאַגאָגיע, קינדער־פּסיכאָלאָגיע, אין די אָרעמס פון אַלגעמיינער פּסיכאָלאָגיע און עקספּערימענטאַלער פיזיאָלאָגיע.

שוין אין דער רענעסאַנס־צייט האָט מען געקענט הערן גאַנץ קלאָרע דיבורים וועגן דער נייטיקייט צו פאַרשטיין דאָס קינד און אַז די עקזיסטירנדיקע פאָרמען פון דערציאונג זיינען לחלוטין ניט געבויט אויף אַזאַ פאַרשטענדעניש. ווען ראַבלעי (1483־1553) רעדט וועגן דער נויטיקייט זיך צו באַקענען מיט דער נאַטור די־רעקט און ניט בלויז דורך ווערטער וועגן דער נאַטור; ווען מאָנטעין (1533־1592) זאָגט אַז „מיר לערנען ניט דעם קערפּער און ניט די נשמה נאָר דעם מענטשן און מיר דאַרפן אים ניט צע־טיילן אויף צוויי חלקים"; ווען עראַסמוס (1466?־1536) פאַרטיידיקט קליינע קלאַסן, סיי צוליב אינדיווידועלער אויפמערקזאַמקייט, סיי צוליב דער שלעכטער מאָראַלער ווירקונג פון גרויסע קלאַסן — ווען מיר הערן זיך צו צו די אַלע געדאַנקען, דערפילט מען גלייך אין זיי אַ פיינעם קינדער־פּסיכאָלאָגישן אַנהויב אויפן ריכטיקן וועג.

אָבער שוין דעמאָלט האָט די געשיכטע פון שול־דערציאונג געהאַט אַ לאַנגע דערפאַרונג הינטער זיך און אַן איינגעפונדעוועטע טראַדיציע. שול־דערציאונג איז איינער פון יענע אַנגעווענדטע מאָ־מענטן אין לעבן וואָס קען ניט וואַרטן ביז מען וועט געפונען אויס־געפינען דעם „וואָס" און דעם „ווי אַזוי". דערציאונג־פּראָצעסן, אַפילו פון דעם שול־טיפּ, קומען פאָר און מוזן פאָרקומען סיי־ווי־סיי. דאָ פאַרנעמט די פּראַקטיק דעם אויבן־אָן, און אויב טעאָריעס קומען צו פרי, אָדער זיינען צו אַנטאַגאָניסטיש צום פאַראַנענעם לעבנס־שטייגער, ווערן זיי פאַרוואָרפן אָדער זיי בלייבן אינגאַנצן אומבאַ־מערקט.

אפילו קאָמעניוס (1592־1671) וואָס איז געקומען שפּעטער און אַרויסגעבראַכט קינדער־פּסיכאָלאָגישע אמתן אַסך קלאָרער און טרעפלעכער, האָט אויך אין זיין צייט קיין גרויסן רושם ניט געלאָזן. מען האָט אים אייגנטלעך געדאַרפט ערשט אַנטדעקן אין נײַנצנטן יאָרהונדערט און דאָס וויכטיקסטע וואָס מיר ווייסן וועגן אים היינט איז טאָקע אַרויסגעשוואומען ביי דער שפּעטערדיקער אַנטדעקונג. סוף־כל־סוף איז די שול געוואָקסן און זיך אַנטוויקלט ווי פון זיך אַליין. אויף וויפיל פּסיכאָלאָגישע אַכטגעבונגען האָבן אויף איר געהאַט אַן איינפלוס, איז דאָס געווען ניט פון וויסנשאַפט־

לעכן מין נאָר גיכער אין דער פאָרם פון עמפּיריש־דערגרייכטע גוטע עצות וואָס זיינען תמיד זייער וויכטיק אָבער קענען קיינמאָל ווייט ניט פירן. די רענעסאַנס האָט אַריינגעבראַכט דעם הומאַניסטישן גייסט און די מאָראַלע מאָטיוון וואָס זיינען דערמיט פאַרבונדן. האָט טאַקע דער דאָזיקער כוח אַסך מער געווירקט אויף דערציאונג אײדער וויסנשאַפטלעכע אָריענטאַציע. דאָס איז אַזוי בולט אין דער פלאַמפייערדיקייט מיט וועלכער רוסאָ האָט שפּעטער פאַרטיידיקט זיין דערציערישע פילאָזאָפיע. די פיינע פּסיכאָלאָגישע געדאַנקען וואָס זיינען צעשאָטן אין רוסאָס „עמיל" זיינען ממש צו באַוואונדערן, אָבער די דונערדיקע רעטאָריק, דער פּאָלעמישער בייסנדיקער סטיל, און די אָפּטע גוזמאות, שטרייכן אונטער דעם מאָראַלישן ניט דעם וויסנשאַפטלעכן קערן פון זיין אַרבעט. מהאי טעמא, זיינען פאַראַן אַזויפיל טעותן אין די שלוסן צו וועלכע ער קומט, רעזולטאַטן פון ניט־אָפּגעהיטן און אומגעצאַמטן טעאָרעטיזירן.

רוסאָס איינפלוס אויף דער געשיכטע פון שול־דערציאונג איז אומגעהייער. פּעסטאַלאָצי, פרעיבעל, באַזעדאָוו און אַנדערע, זענען די בעסטע דירעקטע און אומדירעקטע פאָרשטייער פון אָט דעם איינפלוס. דאָך האָט דאָס אַלץ געהאַט אַ קנאַפּע ווירקונג אויף דער אַנטוויקלונג פון קינדער־פּסיכאָלאָגיע. שוין אין אַכצנטן יאָרהונדערט האָט טידעמאַן(1) פאַרעפנטלעכט זיינע אַכטגעבונגען איבער דער גייסטיקער אַנטוויקלונג פון קינד. פּעסטאַלאָצי אַליין האָט עטלעכע וואָכן צייט געהאַלטן אַ רעקאָרד פון זיין זון, און פאַרצייכנט וויכטיקע מאָמענטן פון זיין אַנטוויקלונג, און דאָך — ניט געקוקט אויף פרעיבעלס אַרבעט און הערבאַרטס איינפלוס — האָט דאָס ניט געפירט צו אַ מזלדיקן אָנהויב אין פּעדאָלאָגישער פאָרשונג. דער שידוך צווישן שול־אַרבעט און קינדער־פּסיכאָלאָגיע, וואָס זעט איצט אויס צו זיין אַזאַ נאַטירלעכער, איז דאָך ניט אַזוי לייכט געשלאָסן געוואָרן. און נאָך איצט, זיינען פאַראַן אַסך שולן וואָס פירן אָן זייער אַרבעט אין אייגענעם ווינקל געשטיצט על־פּי רוב אויף אַ מאָראַלן פונדאַמענט, דערווייטערט פון וויסנשאַפטלעכער אחריות.

נאָך טידעמאַנס און פּעסטאַלאָציס טאָג־ביכער, גייט אַוועק אַ לאַנגע צייט ביז די דאָזיקע אַרבעט ווערט ווידער אויפגענומען. איצטיקס מאָל גיבן אונדז אינטערעסאַנטן מאַטעריאַל דער באַרימטער קריטיקער איפּאָליט טען(2) און טשאַרלז דאַרווין(3). מיט שולן

און שול־אַרבעט האָט דאָס אַלץ גאָרניט געהאַט וואָס צו טאָן, ניט געקוקט אויף דעם וואָס צווישן די שרייבער פון די טאָג־ביכער איז אויך געווען פּעסטאַלאָצי וואָס ביי אים זיינען פּסיכאָלאָגישע אָבסער־וואַציעס... גענוג און דעציזערישע פּראַקטיק געווען פּאַראַיניקט.

ווען עס איז דערשינען „די פּסיכיק פון קינד" פון דייטשישן פיזיאָלאָג פּרייער(4), האָט דאָס געמאַכט זייער אַ גרויסן רושם. דאָס ווערק שטיצט זיך אויף פּערזענלעכע אָבזערוואַציעס פון אַן אייגן קינד, אָבער צום ערשטן מאָל איז די דאָזיקע אַרבעט דורכגעפירט גע־וואָרן אַזוי דעטאַל און אַזוי גרינטלעך. דאָס איז, פאַרשטייט זיך, געווען אַן אָנרעגונג פאַר ווייטערדיקע פאָרשונגען אויפן פּעדאָלאָגישן פעלד כמעט אין אַלע ציוויליזירטע לענדער.

ביים סוף פון ניינצנטן יאָרהונדערט, גרינדן זיך פּעדאַגאָגישע מוזייאומס און פאַרשיידענע אינסטיטוציעס וואָס פאַרנעמען זיך מיט קינדער־פּסיכאָלאָגישע און אַלגעמיין פּעדאָלאָגישע פאָרשונגען. דייטשלאַנד און אַמעריקע האָבן זיך ספּעציעל אויסגעצייכנט אין ברענגען אַ דערנענטערונג צווישן וויסנשאַפטלעכע רעזולטאַטן און דעדאַגאָגישער פּראַקטיק. אין דייטשלאַנד, אונטער מוימאַנס פּירער־שאַפט, האָט זיך אַנטוויקלט אַ ברייטע עקספּערימענטאַלע אַרבעט איבער דירעקטע פאָרמאַלע שול־טעטיקייטן. אין אַמעריקע, האָבן זיך פאָרשונגען קאָנצענטרירט מער אויף אַלגעמיין פּסיכאָלאָגישע טעמעס אונטער דער ווירקונג פון דער אַנקעטע־מעטאָדע וואָס ג. סטענלי האָל האָט אַריינגעפירט. שפּעטער צו האָט זיך אַמעריקע מער אָפּגעגעבן מיט דער פּסיכאָלאָגיע פון לערן־פּראָצעס, וואָס האָט אַלץ מער און מער צוגעצויגן די אויפמערקזאַמקייט פון פּסי־כאָלאָגן ביזן היינטיקן טאָג.

די דערנענטערונג צווישן קינדער־פּסיכאָלאָגיע און פּראַקטי־שער שול־אַרבעט האָט אויך געוואונען אַסך פון בינעי'ס פאָרשונגען אין פראַנקרייך. אין אָנהויב פון איצטיקן יאָרהונדערט האָט בינעי צוזאַמען מיט סימאָן(5) אַרויסגעבראַכט דעם פּסיכאָלאָגישן טעסט פאַר יונגע קינדער, און פון דעמאָלט אָן זיינען געשאַפן געוואָרן אַ גרויסע צאָל פאַרשיידענע טעסטן וואָס נעמען אַרום סיי פּסיכישע פיאַיקייטן, סיי דערגרייכונגען אין שול־קענטענישן. די אַרבעט אַרום די טעסטן האָט אויך אַנטוויקלט אַ געהעריקע מאַטעמאַ־טישע טעכניק וואָס זוכט אויסצומיידן די נאַטירלעכע שוועריקייטן

וואָס סטאַטיסטישע מעטאָדן ברענגען אַריין אין פסיכאָלאָגישע אונטערזוכונגען.

אָבער ניט געקוקט אויף דעם אַלעם, זענען די באַזונדערע אָפשטאַם־ליניעס, פון פסיכאָלאָגישער טעאָריע און דערציערישער פּראַקטיק, זיך נאָך אַלץ ניט צונויפגעקומען. וואָרים נאָך אַלעמען, בעת די ערשטע ליניע וואָרצלט אין וויסנשאַפטלעכער נייגעריקייט און איז תמיד אָפּהענגיק פון דער אַנטוויקלונג־מדרגה פון שכנישע וויסנשאַפטן, איז פּראַקטישע דערציאונג אָפט בלויז אַ שאַרפער סאָציאָלאָגישער פּראָטעסט אַנטקעגן לעבנס־פאָרמען וואָס פּאַסן זיך מער ניט פאַר דער איצטיקער צייט, און אַ וואַרעמע פאַרטיידיקונג פון אַ ניי־געשאַפענער מאָראַל אין אונדזערע באַציאונגען צו קינדער. דאָרט וואו עס האַנדלט זיך וועגן פּראָטעסט און פאַרטיידיקונג, ווי גערעכט די דאָזיקע זאָלן ניט זיין, איז ניט אַלעמאָל פאַראַן די נויטיקע רואיקייט אין וועלכער שטילער וויסנשאַפטלעכער ישוב־הדעת נויטיקט זיך אַזוי שטאַרק. די אויפגעברויזטע געפילן וואָס ווערן אַרויסגערופן פון דעם הוילן פאַרלאַנג זיך אַנטקעגנצושטעלן, פאַרטונקלען אָפט די וויכטיקסטע מאָמענטן פון דער פּראָבלעם און עס ווערט געשאַפן אַ תהום צווישן גערעכטיקייט און ריכטיקייט.

לייענען מיר, למשל, אַז מיין באַציאונג צו קינדער: „עס איז גאָר ניט אַזוי לאַנג צוריק, לויט ווי די געשיכטע מעסט צייט, אַז אַ שוואַבישער לערער האָט אָנגעוויזן מיט שטאָלץ אויף די רעזולטאַטן פון זיינע 51 יאָר לערעריי. 991,500 מאָל האָט ער געשלאָגן מיט אַ שטעקן, 121,000 מאָל האָט ער געשמיסן, 209,000 מאָל — פאַרשפאַרט, 126,000 מאָל געשלאָגן מיט דער ווירע איבער די פינגער, 10,200 מאָל אויסגעריסן די אויערן, און 22,700 אויפגאַבן געגעבן אויסצולערנען אויף אויסווייניק. צו זיין קרעדיט ווערט אויך צוגעשריבן אַז ער האָט באַשטראָפט 700 יינגלעך צו שטיין אויף אַרבעס, 6,000 האָט ער געמאַכט פעקלעך און 17,000 צו האַלטן דעם קאַנטשיק“(6). די מאָדערנע שול האָט אין אַסך פאַלן געוויזן אַז זי איז גיכער אַ פּראָטעסט אַנטקעגן דער דאָזיקער אוממענטשלעכקייט איידער אַ רעזולטאַט פון פּאָזיטיווע דערגרייכונגען אויפן פעלד פון וויסנשאַפטלעכן פאָרשן.

די שול האָט זיך אַנטוויקלט אויפן חשבון און אין פאַרבינדונג מיט פאַרשיידענע שטראָמען פון געזעלשאַפטלעכן לעבן בכלל און מיט דער געשיכטע פון שול־דערציאונג בפרט. פּאָליטישע, עקאָ־

נאַמישע און סאָציאַלע ענדערונגען זיינען ענג צונויפגעפלאָכטן מיט פאָרמען, פּראָגראַמען און מעטאָדיק פון שול־דערציאונג. פון דער אַנדערער זייט האָבן פאַרשיידענע קרעפטן אין דער געשיכטע פון שול־דערציאונג גופא דירעקט געווירקט אויף אַלע מאָמענטן פון שול־לעבן פון פאַרשיידענע עפּאָכעס. פּעסטאַלאָצי האָט געצויגן די פּראַקטישע שלוסן פון רוסאָס טעאָרעטישע געדאַנקען און דערמיט אויפגערודערט די גאַנצע דערציערישע וועלט. די אַנטוויקלונג פון פאַך־שולן, פאָר־שולן און שולן פאַר דעפעקטיווע קינדער, האָט יעדע אויף איר אייגענעם שטייגער באַאיינפלוסט, ניט בלויז די אייגענע סיסטעם, נאָר אויך שול־אַרבעט בכלל. ביים סוף פון ניינצנטן יאָרהונדערט, ווען קינדער־פּסיכאָלאָגיע האָט נאָך געהאַט ווינציק וואָס צו פאַרשרייבן אויף איר חשבון, זעען מיר שוין דעם אויפשטייג פון דער מאָדערנער עקספּערימענטאַלער שול, פון דער שול וואָס איז ניט צופרידן מיט די טראַדיציאָנעלע סיסטעמען און זוכט אַרויסצובּרענגען עפּעס נייס, סיי אין פּראָגראַם, סיי אין מעטאָדן. אַזוי ווערט אין ענגלאַנד געגרינדעט די „שול פון אַבאָטס־האָלם“(7), אין פראַנקרייך די „עיקאָל דע ראָש“(8), און אין דייטשלאַנד די „לאַנדערציאונגסהיימע“(9). קערשענשטיינער, וועלכער האָט אין 1905 פאַרעפנטלעכט זיין אויסגעצייכנטע און גרינטלעכע שטודיע איבער קינדערשן צייכענען(10) וואָס איז באמת געווען אַן ערשטער פאָרזוך אין אַ רוי פעלד, האָט נאָך מיט צוויי יאָר פריער פאָרמולירט זיינע געדאַנקען וועגן דער אַזוי־גערופענער אַרבעט־שול, אַ גענעראַליזאַציע וואָס די יונגע קינדער־פּסיכאָלאָגיע האָט נאָך אין יענער צייט זיכער ניט באַרעכטיקט, און ווי ראָבערט זיידל וויל האָבן, איז ער שוין געקומען צו ענלעכע געדאַנקען אַזוי פרי ווי אין 1885(11).

איצט ווייסן מיר אַלע פון דעם מזל וואָס דער באַגריף „אַרבעטס־שול“ איז דורכגעגאַנגען. ווי עס ווייזט זיך אַרויס איז דער ענין נישט אַזוי פּשוט ווי מען האָט אַמאָל געמיינט, און די קריטיק אויף די ניט־אַרבעט עלעמענטן אין דער שול איז אָפט געווען דורכאויס אומגערעכט, כאָטש זי האָט זיך כסדר געפּוצט מיט עטישע טערמינען וואָס האָבן אין זיך גופא געטראָגן אי שיינקייט אי זיכערקייט. דאָס זעלביקע איז אמת וועגן אַסך אַנדערע פּרינציפּן מיט וועלכע פּראָגרעסיווע שולן האָבן פאַרבונדן זייערע טעטיקייטן, און די נייקייטן וואָס זיי האָבן געוואָלט אַריינברענגען.

עס איז נאָך אַלץ אמת אַז די שול־פּראַקטיק קען ניט וואַרטן ביז די טעאָרעטישע אונטערזוכונגען וועלן גענוי אָפּוועגן און אָפּמעסטן יעדע קאָנקרעטע אויפגאַבע און אַנטדעקן אַ נייע טעכניק און נייע צענטערן פון אינטערעס און ניצלעכקייט אין ברייטערן זינען פון וואָרט. עס איז אויך אמת, אַז די רעזולטאַטן פון פאָרשונגען, פּעדאָלאָגישע, פיזיאָלאָגישע, ביאָלאָגישע, אַנטראָפּאָלאָגישע, היסטאָרישע, זיינען נאָך ניט גרייט אַנטקעגנצוקומען די קאָנקרעטע פאָדערונגען פון דערציערישער פּראַקטיק. אָבער עס האָבן זיך שוין אָנגעזאַמלט גענוג רעזולטאַטן מיט וועלכע מען דאַרף זיך רעכענען וואָס עס וואָלט געווען די גרעסטע זינד צו איגנאָרירן. דער עיקר דאַרף מען זיך רעכענען מיט דעם וויסנשאַפטלעכן פאָרשערישן גייסט און זיך ניט באַנוגענען מיט פילאָזאָפישן איינפאַל, צעשוואומענע גענעראַליזאַציעס, און טרעפלעכער רעטאָריק.

עס זענען שוין איצט פאַראַן גענוג עקספּערימענטאַלע שולן און גאַנצע שול־נעצן וואָס זיינען לכתחילה געבויט געוואָרן מיטן ציל אויסצוגעפינען, צו באַשטעטיקן אָדער אָפּצולייקענען און שטרענג זיך אונטערוואַרפן די רעזולטאַטן פון ערלעך און אָביעקטיוו דורכגעפירטע פאָרשונגען. עס זיינען אָבער אויך פאַראַן גענוג שולן פון דעם פריער דערמאָנטן טיפּ, און די גרעסטע זינד פון יענע שולן, ווי מען האָט שוין אַזוי אָפט אָנגעוויזן, איז דאָס וואָס זיי קאָנטראָלירן ניט זייער פּראַקטיק אויף אַ געהעריק וויסנשאַפטלעכן אופן, און וואָס די שטים פון פּראָטעסט ווירקט נאָך ביי זיי שטאַרקער ווי דער פאַרלאַנג אויפצובויען אַ געזונטן פונדאַמענט פאַר פּאָזיטיווע דערגרייכונגען. און די גרעסטע שטראָף פאַר אָט די זינד באַשטייט אין דעם וואָס עס שאַפט זיך אַ תהום צווישן טעאָריע און פּראַקטיק, עס שאַפט זיך אַ ספּעציעלע שפּראַך וואָס ווערט לכתחילה צוגעפּאַסט צו דער פּראָפּאַגאַנדע פאַר דער פּראָגרעסיווער שול, און גאָר אַן אַנדער שפּראַך פאַר דער קאָנקרעטער אַרבעט וואָס ווערט אין איר דורכגעפירט.

דער פאַקט וואָס טעאָריע און פּראַקטיק האָבן זיך כסדר באַוואויגן אויף צוויי באַזונדערע אָפּשטאַם־ליניעס, ווייט איינע פון דער אַנדערער, האָט, ווי מיר זעען, גאַנץ ערנסט זיך אָפּגערופן אויפן איצטיקן צושטאַנד. עס איז דעריבער אַ גרויסע און וויכטיקע אויפגאַבע פאַר יעדער טעאָרעטישער אונטערזוכונג אין פעלד פון דערציאונג, צונויפצוברענגען אָט די צוויי ליניעס אַזוי נאָענט ווי עס

איז נאָר מעגלעך,פאַרבינדן די טעאָריע מיט די פּראָבלעמען וואָס די פּראַקטיק רופט אַרויס, און באַלייכטן די פּראַקטיק מיטן ליכט וואָס די טעאָריע רעפלעקטירט.

ב. טעאָריע און פּראַקטיק

יעדער מענטש האָט אַ געוויסע אַלגעמיינע טעאָריע פון דערציאונג. געוויינלעך העלפט ער זיך מיט איר אַרויס דאָרט וואו די קאָנקרעטע פּראַקטיק פאַרמאָגט ניט אין זיך די זיכערקייט אים אָנצואווייזן אַ באַשטימטן וועג. דאָס איז אמת וועגן אַלע מענטשן וואָס האָבן צו טאָן מיט קינדער, אָבער ביי לערער איז דאָס נאָך מער אָנזעעוודיק. ווען אַ לערער האַלט אַז געוויסע מעשות זיינען גוט פאַר קינדער און אַנדערע ניט; אַז צו קינדער קען מען אָפּע־לירן בלויז מיט קאָנקרעטע ביישפּילן אָבער ניט מיט אַבסטראַקטע געדאַנקען; אַז שטראָף, אָדער עקזאַמענס, אָדער שפּילערייען, אָדער שיינע בילדער וועלן האָבן אַזאַ און אַזאַ ווירקונג אויף קינדער — אין די אַלע פאַלן קען זיין אַז דער לערער קומט דערצו פון אַ בלינד געפיל. עס איז אויך מעגלעך אַז ער האָט זיך אָנגעשטעקט מיט אַ געוויסער געוואוינהייט צו האַנדלען און דענקען אַזוי און ניט אַנדערש. אָבער אין דער רגע ווען ער פאַרטראַכט זיך וועגן דעם אַלעם און זאָגט אַרויס זיינע מיינונגען איז ער מחויב צו אָפּערירן מיט אַלגעמיינע פּרינציפּן און גענעראַליזאַציעס.

עס האָט נאָך קיינער ניט נאָכגעפאָלגט געוויסע איינצלנע טע־טיקייטן פון קינדער ביז אין דערוואָקסענעם לעבן אַריין כדי צו זען וואָס פאַר אַ ווירקונג זיי וועלן איבערלאָזן. דאָס האָט נאָך קיינער ניט געטאָן און דאָס וועט מסתמא קיינמאָל ניט מעגלעך זיין צו טאָן, ווייל אין אמתן לעבן איז אוממעגלעך אָפּצוטיילן אַן איינצלנע טע־טיקייט פון אַלע איבעריקע פאַקטאָרן וואָס ווירקן אויף די טאָג־טעגלעכע פּראָצעסן. פונדעסטוועגן גייען אַרום אַסך געדאַנקען צווישן מענטשן בכלל און לערער בפרט וועגן די נויטווענדיקע רע־זולטאַטן וואָס געוויסע טעטיקייטן אין דער שול וועלן אַרויסברענגען אין דעם דערוואָקסענעם לעבן פון די געגעבענע קינדער.

אַזוי שאַפן זיך פון לעבן גופא געוויסע דערציאונג־פּרינציפּן, טעאָריעס, דערקלערונגען, הנחות און השערות. פאַרשטייט זיך אַז יעדער איינער וואָס גיט זיך אָפּ אַסך מיט דערציערישער פּראַקטיק

איז געצוואונגען — מיט פולן אָדער אפילו האַלבן באַוואוסטזיין — אויסצואַרבעטן אַ מער אָדער ווינציקער אויסגעהאַלטענע סיסטעם פון אָט די אַלע פרינציפּן און מיינונגען און פאַראורטיילן, אַ סיסטעם וואָס מען זאָל קענען אָנווענדן אין נויטיקע פאַלן. אָט דאָס איז אייגנטלעך אַ טעאָריע פון דערציאונג. עס איז אַ מין אינטעלעקטועל ליכט אָן וועלכן מענטשן קענען זיך ניט באַגיין אין זייער טאָג־טעגלעך לעבן. פאַרשטייט זיך אַז ניט אַלעמאָל זיינען מיר באַוואוסטזיניק וועגן דעם אַז מיט אונדזערע האַנדלונגען שטיצן מיר אונטער די אָדער יענע טעאָריע, פּונקט ווי יענער העלד פון דער פראַנצויזישער דראַמע וואָס האָט ניט געוואוסט אַז ער האָט דאָס גאַנצע לעבן גערעדט פּראָזע.

אַזאַ עמפּיריש אויסגעאַרבעטע סיסטעם קען נאַטירלעך קיין גרויסן ווערט ניט האָבן. קודם־כל וועט מען זי ניט קענען אָנווענדן אויף אַ געזונג גרויסער צאָל פאַלן, ווייל דאָס לעצטע פאָדערט צופיל טעאָרעטישע אָנשטרענגונג וואָס דאָס פּראַקטישע לעבן אַליין קען ניט געבן. צווייטנס, איז אַזאַ פילאָזאָפיע געוויינלעך דורכגעלעכערט מיט סתירות פון אַלע זייטן. מחמת ביידע אָנגעגעבענע טעמים מוז זי אויך בלייבן אין פּערזענלעכע גרעניצן, וואָרים עס איז ניטאָ געזונג פון וואָס אַנדערע זאָלן קענען עפּעס אָפּלערנען. גענעראַליזאַציעס האָבן בלויז דעמאָלט אַ זינען ווען זיי קענען דעקן אַלע אָדער די ווייט גרעסטע צאָל איינצלנע פאַלן וואָס זיי גענעראַליזירן, אַחוץ דעם, איז ניט אויסגעהאַלטנקייט פשוט אומאַנגענעם, ווידערווויליק. אַזוי שנעל ווי מיר באַמערקן אַ סתירה ווערן מיר אומרואיק, אויפגערעגט און פילן עפּעס אַן אינטעלעקטועלע ירידה ווען מיר קענען ניט אויסגלייכן די צדדים וואָס ציען אין פאַרקערטע ריכטונגען.

רעדן מיר אָבער וועגן אַן אַלגעמיינער אחריותדיק־אויסגעאַרבעטער טעאָריע, אין אַ פעלד פון מענטשלעכער קולטור, איז איר גילטיקייט אינגאַנצן אָפּהענגיק אָן די מאַטעריאַלן אויף וועלכע זי שטיצט זיך. די וויסנשאַפטלעכע געזעצן, למשל, זענען אַ פעסטער פונדאַמענט פאַרן פרייען פילאָזאָפישן ספּעקולירן, ווייל זיי האָבן אין זיך געזונג עמפּירישע פעסטקייט אַז אַ פילאָזאָפיע זאָל זיך דאַרפן מיט זיי רעכענען, און געזונג טעאָרעטישע אומזיכערקייט אַז זיי זאָלן זיך נויטיקן אין אַ סינטעטיזירונג פון באַגריפן און אין אויפבויען אַלגעמיינע פונדאַמענטאַלע השערות. דערציאונג האָט גאַנץ

נאַטירלעך ניט געקענט געבן אַזאַ מאַטעריאַל ווי די געזעצן אין פיזיק, למשל. די געזאַמלטע פאַקטן זיינען געווען אַזוי אומזיכער אַז עס איז לכתחילה געווען גאַנץ ווינציק מיט וואָס אָנצוהויבן. ממילא האָט דאָס געמוזט שלעכט ווירקן אויף דעם גאַנצן דערציִ־רישן טעאָרעטיזירן.

פאַראַן נאָך אַן אומשטאַנד וואָס האָט זיך שלעכט אָפּגערופן אויף דער טעאָריע פון דערציאונג. דאָס איז דער פּאָלעמישער גייסט וואָס האָט אַרומגערינגלט יעדע באַהאַנדלונג פון שול־פּראַגן זינט רוסאָן. פּאָלעמיק פירט אָפּט צו אַ מין העכערער פאָרם פון צייט־פאַרטרייב, צו אינטעלעקטועלער גימנאַסטיק און רייצנדיקער רע־טאָריק, בפרט נאָך אין דערציאונג וואו מען קען ניט שטעלן קיין צו גרויסע פאָדערונגען בנוגע עקזאַקטקייט. איז ממילא אַרויסגע־קומען אַז די טעאָריע פון דערציאונג אַנשטאָט צו שאַפן אַ גענע־ראַליזירטע סיסטעם פון זיכערע שול־פאַקטן, איז געוואָרן כמעט אינגאַנצן נאָרמאַטיוו אין כאַראַקטער. דאָס הייסט, זי האָט כסדר געזוכט צו באַשטימען וואָס אַ שול דאַרף זיין אָן אַ געהעריקן אַנאַליז פון דעם וואָס זי איז.

פאַרשטייט זיך, אַז יעדע נאָרמאַטיווע טעאָריע אין דערציאונג האָט אויך פאַר אונדז אַ גרויסן ווערט, ווייל, געוויינטלעך, שטיצט זיך אַזאַ טעאָריע אויף דערגרייכונגען אין מאָדערנער פילאָזאָפיע און פעדאַלאָגיע. אַ געדאַנקען־גאַנג וואָס איז געבויט אויף אַזאַ פונדאַמענט קען אַנטהאַלטן אין זיך אַסך וויכטיקע אמתן וואָס קענען אָנגעווענדט ווערן אין דער פּראַקטיק. עס ווייזט זיך אָבער אַרויס אַז אפילו די זיכערסטע פאַקטן פון אַלגעמיינער פעדאַלאָגיע זיינען ניט גענוג פאַר אַ טעאָריע פון דערציאונג. אַ שול איז אַ גאַנץ אייגנאַרטיקע אינסטיטוציע און דאָס לעבן אין איר איז ניט סתם אַזוי זיך לעבן, נאָר שול־לעבן. דערפאַר, האָט שול־פּראַקטיק — אפילו די בעסטע וואָס איז איצט נאָר מעגלעך — אַ גאַנץ ספּעציפישע אויסזען און כאַראַקטעריסטישע רעזולטאַטן. דערפון איז געדרונגען אַז אַ דערציאונג־טעאָריע וואָס נעמט אַרום דער עיקר די שול־טעטיקייט פון קינדער קען קיין האַפט ניט האָבן סיידן זי שטיצט זיך אויף רעזולטאַטן וואָס זענען דערגרייכט געוואָרן אין אידעאַל־אָנגעפירטע שולן — דאָס הייסט — עקספּע־רימענטאַלע שולן.

די עקספּערימענטאַלע שול, דאָס איז די גרעסטע דערציערי־שע דערגרייכונג פון אונדזער צייט. איך וויל אָבער עס זאָל קלאָר פאַרשטאַנען ווערן אַז איך מיין טאַקע באמת עקספּערימענ־טאַלע שולן, ניט סתם אַזוי זיך „נייע“ שולן, „מאָדערנע“ שולן, אד״ג. אַן עקספּערימענטאַלע שול איז אַ שול וואָס געפינט זיך שטענדיק אין פּראָצעס פון אויספּרובירן, וועגן, מעסטן, אָכטגעבן, און איז שטענדיק גרייט זיך אָפּצוזאָגן פון אָנגענומענע הנחות. אָדער זיי ענדערן, ווען די רעזולטאַטן פון עקספּערימענטן וואָס האַלטן אָן געוווּג לאַנג ווועלן דאָס פאָדערן. דאָ רעדט זיך אייגנטלעך ניט אַזוי ווייט וועגן שולן, ווי וועגן מעטאָדן אין אַרבעט און וועגן דעם גייסט פון די אָנפירער. מען קען בויען שולן אפילו לויט די נייעסטע און פאַנטאַסטישסטע טעאָריעס און דאָך זיין דערציעריש הינטערשטעליק און ממילא אַ שטער אין שול־פּראָגרעס. וואָרים יעדע טעאָריע און יעדע פּראַקטיק ווען זיי ווערן פאַרגליווערט אין דאָגמעס פאַרלירן זיי די נייטיקע באַוועגלעכקייט וואָס איז אַזוי כאַראַקטעריסטיש פאַר אַ לעבעדיקער טעטיקייט.

ווי וויכטיק עס זאָלן ניט זיין אַזעלכע אויפטוען ווי די מאָנ־טעסאָרי היימען, די פּראָיעקט־מעטאָדע, דער דאַלטאָן־פּלאַן, די קאָמ־פּלעקס־סיסטעם, און אַלע אַנדערע נייאיקייטן אין מאָדערנע מעטאָדן און פּראָגראַמען, ווי וויכטיק דאָס אַלץ זאָל ניט זיין, איז אָבער אַסך וויכטיקער פאַר אונדז דער עקספּערימענטאַלער גייסט, דער גייסט וואָס פאַרמאָגט גענוג אומזיכערקייט שטענדיק צו זאָגן „לאָמיר זען“, און איז שטענדיק גרייט צו פאַרענדיקן מיט „אפשר ניט“. פאַר אַ ברייטערער דערציאונג־טעאָריע זיינען די רעזולטאַטן פון עקספּערימענטאַלע שולן אָדער עקספּערימענטאַלע מעטאָדן דער גע־זינטסטער פונדאַמענט אויף וואָס צו בויען.

אָבער דער עקספּערימענטאַלער דרך אין דערציאונג איז נאָך אפילו איצט אין די וויקעלעך. אפילו פּעסטאַלאָצי און פרעיבעל, וואָס האָבן זיך ניט באַנוגנט מיט קריטיק און טעאָריע, נאָר טאַקע אויך פּראַקטיש דורכגעפירט נייע וועגן — אפילו זיי זיינען געווען גאַנץ ווייט פון דעם עקספּערימענטאַלן גייסט. דער ערשטער, אונ־טער דער ווירקונג פון זיין גרויסער ליבע און פון די רוסאָאישע אַבסטראַקטע גענעראַליזאַציעס, דער צווייטער מיט זיין פּאָעטישער פילאָזאָפיע און מיסטישע סימבאָלן — ביידע האָבן געזוכט עפּעס צו באַשטעטיקן ניט עפּס צו דערוויזן. אָבער בלויז דאָס לעצטע,

איז דאָס גרויסע ליכט און די גרויסע ליידנשאַפֿט פֿון דעם עקספּערימענטאַלן וועג. איך וויל דאָ חס־ושלום ניט פֿאַרקלענערן די אומגעהויערע פֿאַרדינסטן וואָס די דאָזיקע צוויי גרויסע גייסטער — און אַנדערע וואָס זיינען מיטן זעלביקן געמיט־צושטאַנד געגאַנגען אויף זייערע וועגן — האָבן פֿאַר דער אַנטוויקלונג פֿון דער נייער שול. איך וויל בלויז אונטערשטרייכן ווי יונג עס איז די עקספּערימענטאַלע מעטאָדע אין דערציאונג.

איצט, ווען מיר האָבן שוין פֿאַר זיך אַסך אָנגעזאַמלטע פֿאַקטן און וויסנשאַפֿטלעך־אויסגעפּרובירטע מעטאָדן האָבן מיר שוין אַ מעגלעכקייט צו באַשטימען מיט מער אָדער ווייניקער גענויקייט אויף ווי ווייט זיי גלייכן זיך אויס מיט דער טעאָריע וואָס איז פֿאַרשפּרייט געוואָרן זינט דעם אָנהויב פֿון דער נייער שול. דאָס הייסט, איצט האָבן מיר אַ מעגלעכקייט צו שאַפֿן אַ טעאָרעטישן פֿונדאַמענט וואָס זאָל פֿריער פֿון אַלץ זיין באַשרייבנדיק און ניט נאָרמאַטיוו אין כאַראַקטער. אין דער צייט ווען, כאַפּן מיר אָן, דיואי, האָט אָנגעפֿירט זיין עקספּערימענטאַלע שול אין שיקאַגאָ — אין אָנהויב פֿון איצטיקן יאָרהונדערט — איז אַזאַ זאַך אוממעגלעך געווען. עס זענען פּשוט דעמאָלט קיין פֿאַקטן ניט געווען מיט וועלכע זיך צו רעכענען. די פֿאַקטן פֿון דער אַלטער שול זיינען דאָך מיט רעכט באַטראַכט געוואָרן ווי שעדלעכע רעזולטאַטן פֿון אַ שעדלעכער טעאָריע וואָס מען דאַרף זיך זיי קעגנשטעלן. ממילא, זיינען געשאַפֿן געוואָרן נייע אויפֿפֿאַסונגען און נייע באַגריפֿן וואָס זיינען שוין איצט דאָס אייגנטום פֿון יעדן איינציקן וואָס גיט זיך אָפּ מיט די דאָזיקע פּראָבלעמען. אָבער מיר דוכט זיך אַז עס איז שוין געקומען די צייט אונטערצוזוכן אויף וויפֿיל די אָנגעזאַמלטע מאַטעריאַלן פֿון די נייע שולן, פֿון דער פּראַקטיק, באַשטעטיקן אָדער לייקענען אָפּ יענע אויפֿפֿאַסונגען וואָס אין זייער נאָמען איז די נייע שול געשאַפֿן געוואָרן, און די זעלביקע נייע פּראַקטיק איז געוואָרן אַ פּראַקטיק.

עס איז גאַנץ נאַטירלעך אַז אין געזעלשאַפֿטלעכן לעבן און אין דער אַנטוויקלונג פֿון אינסטיטוציעס זאָלן צילן צו וועלכע מען שטרעבט האָבן אַן אַנדער אויסקוק ווי די זעלביקע צילן אין זייער פֿאַרווירקלעכטן צושטאַנד. דאָס, גלויב איך, ליגט אין דער טבע פֿון יענע פּראָצעסן און עס קען אַנדערש ניט זיין. אָבער דאָס קען בלויז האָבן אַ שייכות צו עטישע אָדער עסטעטישע ווערטן, בעת

דאָ האַנדלט זיך וועגן פּרינציפּן און באַגריפן, וועגן אינטעלעק־טועלע ווערטן. פאַראַן אַסך דערציִער הייַנטיקע צייַטן וואָס וואַגן אפילו ניט אויסצופּרובירן אין זייער פּראַקטיק אַזעלכע פּרינציפּן וואָס זיי אַליין פּראָקלאַמירן אין דער עפנטלעכקייט מיט אַסך ליידנשאַפט און קענטיקער איבערצייגונג. דאָס איז על־פּי־רוב ניט קיין צביעות. עס האָט זיך געשאַפן אַ מין טאָפּלטקייט, צוויי מאָסן, איינע פאַר טעאָרעטיזירן און די אַנדערע פאַר פּראַקטיצירן. פאַר־שטייט זיך, אַז אַזאַ טאָפּלטקייט האָט אַ פאַרדאַרבנדיקן איינפלוס און דערלאָזט ניט אַז עס זאָל זיך אַנטוויקלען אַן אַלץ אַרומנעמענ־דיקע טעאָריע פון דערציאונג.

עטלעכע ביישפּילן וועלן דעם ענין אַביסל קלאָרער מאַכן. אין דער טעאָריע פון דערציאונג ווערן כסדר אונטערגעשטראָכן די באַדינגונגען פון שול־לעבן, מאַטעריאַלן און טעטיקייטן, און די נאַטירלעכע אימפּולסן פון קינד. די וויכטיקייט פון די אַלע זאַכן קען, פאַרשטייט זיך, ניט אָפּגעפרעגט ווערן. אָבער וואָס זאָל מען טאָן מיטן לערער? דער לערער שפּילט אַן אומגעהייערע ראָלע אין דער נייער שול, אין דער עקספּערימענטאַלער שול, דאָס הייסט, אין דער אידעאַלסטער דערציִערישער פּראַקטיק פון דער איצטיקער צייט, און דאָך איז פאַר אים כמעט קיין פּלאַץ ניטאָ אין דער טעאָריע. רוסאָ, ווי מיר ווייסן, האָט אים אינגאַנצן באַזייטיקט אין דער טעאָריע, און גאַנץ גוט אים אויסגענוצט אין דער פּראַק־טיק, כאָטש אונטער אַן אַנדער נאָמען. אָבער די דאָזיקע טאָפּלט־קייט צווישן טראַכטן און האַנדלען אין דערציאונג איז, ווי געזאָגט, נאָך איצט אויך אַ גאַנץ באַקאַנטע דערשיינונג. איינס פון די וויכטיקסטע ביכער וועגן דער טעאָריע פון דערציאונג איז נאָך אַלץ דיואיס „דעמאָקראַטיע און דערציאונג“ וואָס איז דערשינען אין 1916. אין אָט דעם טיפן און גרינטלעכן בוך פון 434 זייטן, געפינען מיר בלויז אַ צוויי־דריי אומדירעקטע באַמערקונגען וועגן דעם לערער. דער לערער וואָס איז אַ לעבעדיקער אַקטיווער כוח אין דער שול איז אַ מין נויטיקער פּאַסיווער צוקוקער, און מע־כאַנישער פאַרטרעטער פון פּרינציפּן און מעטאָדן, אין דער טעאָריע. איז טאַקע דער פּראָצעס פון קינדערשן וואַקסן מחייב דאָס בייַזיין פון אַ לערערשער פּערזענלעכקייט? מיר זעען אַז אַזוי איז עס אין דער פּראַקטיק, אָבער ווי קען אַ טעאָריע פאַרקוקן אַזעלכע פאַקטן?

אָדער נעמט,למשל, דעם באַגריף פרייהייט. איך מיין ניט פרייהייט ווי אַ סענטימענט, נאָר ווי אַ באַגריף וואָס דאַרף פעסט־שטעלן געוויסע באַדינגונגען פאַר נאָרמאַלע דערציערישע פּראָצעסן. וואָס איז אַזוינס פרייהייט? וואו זיינען אירע גרעניצן? איך האָב מיט אַ צייט צוריק באַזוכט אַ שול וואָס פרייהייט איז איר מאָטאָ(12). די פירער באַנוצן דאָס דאָזיקע וואָרט אויף שריט און טריט אין דעם זינען אַז קינדער דאַרפן זיין פריי און אַרויסברענגען אַלץ פון זיך אַליין און מען דאַרף ניט דערלאָזן אַז אימיצער זאָל אויף זיי ווירקן. אינדערפרי, ווען אַלע קינדער זענען זיך צוזאַמענגעקומען, האָט די פירערין פון יענער שול גערעדט צו די קינדער וועגן עפּעס אַן ענין וואָס האָט מיט אַ טאָג פריער פּאַסירט, און דערביי שטאַרק געלויבט איין קינד פאַר זיין גוטן אויפפיר בעת יענער פּאַסירונג. לויבן אַ קינד, הייסט נאַטירלעך ווירקן און שטאַרק ווירקן אויף זיינע האַנדלונגען. אָבער ווי מעג מען דאָס על־פּי טעאָריע? און בכלל ווי קען מען דעפינירן פרייהייט אַזוי אַז מען זאָל ניט גע־בראַכט ווערן צו לעכערלעכקייטן?

אָדער לאָמיר נעמען פאַר אַ ביישפּיל די פאָרמאַלע לימודים. וועגן דעם לימוד וועט נאָך אויסקומען שפּעטער אַסך צו רעדן. דער לימוד איז שוין לאַנג ווי אַ ביין אין האַלדז, סיי דער טעאָריע סיי דער פּראַקטיק. די טעאָריע האָט זיך לכתחילה לייכט אָפּגעפּאַרטיקט מיט דער גאַנצער פּראָבלעם. אין איר ערשטער ריין־נאַרמאַטיווער פעריאָדע האָט אונדז די טעאָריע גאַנץ אָפּט געעצהט אינגאַנצן אַרויסצוואַרפן דעם פאָרמאַלן לימוד, וואָרים לימודים זיינען בלויז העכערע סיסטעמאַטיזירטע רעזולטאַטן פון געוויינלעכער נאַטיר־לעכער טעטיקייט. אונדזער אויסגאַנגס־פּונקט צו דער פראַגע פון שול־פּראָגראַם — אַזוי האָט די טעאָריע געזאָגט — דאַרף זיין ניט אַן אַבסטראַקטער פּרינציפּ וואָס דערוואַקסענע מענטשן אַרבעטן אויס, נאָר די נאַטירלעכע דאַרשטן און טעטיקייטן פון קינדער. אויב מיר וועלן באַפרידיקן די דאָזיקע דאַרשטן און העלפן אָרגאַ־ניזירן די טעטיקייטן ווי עס באַדאַרף צו זיין, וועלן זיי שוין פון זיך אַליין אַרויסברענגען די קענטענישן וואָס מען דאַרף האָבן אין דער ציוויליזירטער וועלט. היינט, צו וואָס פאָרמאַלע לימודים מיט די אַלע צרות וואָס מיר האָבן פון זיי?

אַזוי האָט, למשל, דיואי אויך אין אָנהויב געמיינט, אַז שרייבן, לייענען און רעכענען, די באַרימטע דריי שול־יחסנים, קענען דער־

גרייכט ווערן אויף אַ ריין צופעליקן אופן ווי אַ זייטיקער פּראָדוקט פון אינטערעסאַנטער טעטיקייט און עס איז שווין דעריבער ניט נייטיק אָוועקצושטעלן זיי פאַר די קינדער אין דער פאָרם פון ספּעציעלע אויפגאַבן. אַזוי דערציילט אונדז פּראָפעסאָר מעריאַם(13) אַז זיין שול־פּראָגראַם איז פּשוט אַן ענטפער אויף דער פראַגע: וואָס וואָלטן די קינדער געטאָן בטבע ווען עס וואָלט קיין שול ניט געווען? ער קומט צום שלוס, אַז „זיי וואָלטן זיך געשפּילט אין דרויסן און דערמיט איינגעניט זייערע קערפּערס דורך לויפן, שפּרינגען, וואַרפן זיך; זיי וואָלטן געשמועסט צווישן זיך, זיך דורכגערעדט וועגן דעם וואָס זיי האָבן געהערט און געזען; זיי וואָלטן געמאַכט זאַכן וואָס זיי וואָלטן געדאַרפט אין דער שפּיל: שיפלעך, זעקעלעך, ליאַלקעס, העמאַקעס אָדער קליידער. אויב זיי וואָלטן געלעבט אויפן לאַנד, וואָלטן זיי זיך צוגעקוקט צו חיות און פלאַנצן, געמאַכט גערטנער אָדער פּרובירט צו כאַפּן פיש״.

אַרויסגייענדיק דערפון, ווערט די טעגלעכע אַרבעט אין דער שול וואָס ער פירט אָן, צעטיילט אויף פיר חלקים: שפּיל, מעשות, אַקטגעבונגען און האַנט־אַרבעט. אַ וואָס טוט מען מיט די לימודים? דערויף ענטפערט מעריאַם גאַנץ פּשוט:

„געדענקען קינדער ווי אַזוי זיי האָבן זיך אויסגעלערנט גיין?... דאָך די מערסטע פון אונדז געדענקען ווי אַזוי מיר האָבן געהאָרעוועט אויף שרייבן און לייענען אין דער שול. מיר האָבן זיך אויסגעלערנט רעדן גאַנץ פּשוט, ווען מיר האָבן זיך געניייטיקט אָדער געהאַט עפּעס צו זאָגן. מיר האָבן זיך אויסגעלערנט זאָגן: „מאַמע, זיי אַזוי גוט, גיב מיר אַ טרונק״ — ווען מיר האָבן געוואָלט טרינקען. מיר האָבן ניט פּראַקטיצירט אויף אַזעלכע ווערטער יעדן 9 אַזייגער אינדערפרי״(14).

אַזעלכע רייד זיינען זייער שיין און זייער באַקאַנט. מיר האָבן זיי גאַנץ אָפט געהערט אין משך פון די לעצטע פינף־און־צוואַנציק יאָר. אָבער וואָס האָט די פּראַקטיק — איך האָב תמיד אין זינען די אידעאַלע פּראַקטיק — אונדז צו דערציילן וועגן דעם ענין? איז טאַקע מעגלעך זיך אינגאַנצן אָפּצוזאָגן פון פאָרמאַלע לימודים ווי מען באַגעגנט עס נאָך איצט אין געוויסע מאָדערנע שולן אין אַמעריקע און אין אַנדערע לענדער?

דזשאָן דיואי האָט זיכער אין אונדזער צייט מער ווי יעדער אַנדער מענטש אָנגעצונדן אַ פלאַמענדיקע באַגייסטערונג פאַר דער

שול וואו דאָס קינד איז דער עיקר. זיינען טאַקע באַזונדערס אינ־טערעסאַנט די שלוסן צו וועלכע ער איז לעצטנס געקומען:

„פאַראַן אַ טענדענץ אין די אַזוי־גערופענע פּראָגרעסיווע שולן פון דערציערישן געדאַנק... צו זאָגן אין עצם: לאָמיר אַרומרינגלען דאָס קינד מיט געוויסע מאַטעריאַלן, געצייג, כלים, אאַז״וו. און זאָלן די קינדער זיך אָפּרופן אויף די דאָזיקע זאַכן לויט זייערע אייגענע פאַרלאַנגען. דער עיקר לאָמיר ניט אָנ־מערקן קיין ציל אָדער פּלאַן פאַר די תלמידים. לאָמיר זיי ניט אָנווייזן וואָס זיי דאַרפן טאָן, וואָרים דאָס איז אַ ניט־באַגרינדעטער ברוך אין זייער הייליקער, אינטעלעקטועלער אינדיווידואַליטעט. ווי באַלד דער תמצית פון אַט דער אינדיווידואַליטעט איז צו שטרעבן צו רעזולטאַטן און צילן.

„אַזאַ מעטאָדע איז באמת נאַריש, ווייל זי נעמט זיך אונטער דאָס אוממעגלעכע וואָס איז תמיד נאַריש, און זי פאַרשטייט שלעכט די באַדינגונגען פון אומאָפּהענגיקן דענקען. פאַראַן אַסך אופנים זיך אָפּצורופן אויף אַרומיקע באַדינגונגען און אַן געוויסע אָנווייזונגען פון דערפאַרונג קען מען זיכער זיין אַז די דאָזיקע אָפּרופן וועלן זיין צופעליקע, צעוואָרפענע און וועלן סוף־כל־סוף אויסמאַטערן און פירן צו נערוועזער אָנגעשטרענגטקייט״(15). די דאָזיקע ציטאַטע איז ספּעציעל אינטערעסאַנט ווייל מיר ווייסן דאָך ווי ווייט דיואי איז געווען פון אַזאַ פּאָזיציע אין פריערדיקע יאָרן.

קאַראָלין פּרעט, אַן אָנפירערין פון איינע פון די פיינסטע עקספּערימענטאַלע שולן פון ניו יאָרק, גיט אָפּן צו אַז די פּראַגע פון לייענען און שרייבן אין דער עלעמענטאַרער שול איז זייער אַ שווערע, און, ווי עס ווייזט אויס, איז זי זיך שוין אינגאַנצן מיאש פון לערנען די דאָזיקע לימודים אויף אַן אומדירעקטן אופן(16). מיט איין גרופּע קינדער, דערציילט זי, האָט מען געלערנט לייענען און שרייבן אויף אַ דירעקטן אופן אַהאַלבע שעה יעדן טאָג (די עלטער פון די קינדער ווערט ניט אָנגעגעבן) „אָבער מען דאַרף אָנערקענען ווי אַ וויכטיקן פאַקט, אַז, לכל הפחות, אַ העלפט פון דער גרופּע איז לחלוטין ניט פאַראינטערעסירט אין לייענען ווי אַ מיטל עפּעס צו דערגרייכן און אין שרייבן ווי אַן אויסדרוק־מיטל. ווי אַ לאַבאָראַטאָריע־מיטל געפינען זיי ווייניק נוצן פאַר ביידע״. אַן ענלעכע מיינונג דריקט אויס פרוי טאָמסאָן, אַ געוועזענע לע־רערין פון דיואיס עקספּערימענטאַלער שול אין שיקאַגאָ. זי האַלט,

אַז אין פרט פון לייענען און שרייבן, קען מען קינדער ניט לאָזן צו זיך אַליין, וואָרים קינדער זיינען ניט פאַראינטערעסירט אין די דאָזיקע טעכנישע דערגרייכונגען(17). און עס קלינגט ווי אַן ענטפער צו די אויבן־דערמאָנטע ווערטער פון מעריאַמען. ווען פּראָפעסאָר דזשאַד באַמערקט: „עס איז אַ וויכטיקער פאַקט וואָס אַסך שול־טעאָרעטיקער האָבן פּרובירט צו רעדוצירן דעם סכום אויפמערקזאַמקייט וואָס ווערט אָפּגעגעבן אויף שפּראַך, ווייל זיי זעען אַז די איבערגעבנקייט צו שפּראַך האָט אַזוי וויַיט פאַרטריבן די שולן פון דעם קינדס פּראַקטישן לעבן, אַז דאָס לערנען ווערט טיילמאָל ריין ווערטערדיק און פאָרמאַל, אָבער עס איז פּונקט אַזאַ וויכטיקער פאַקט וואָס די טעאָריעס פון די ראָזיקע שול־רעפאָרמאַטאָרן איז קיינמאָל ניט געלונגען אַריבערצוטראָגן דעם טראָפּ פון שפּראַך אויף אַנדערע לימודים"(18).

עס קען קיין ספק ניט זיין אַז אַסך מאָדערנע טעאָרעטישע סברות בנוגע דערציאונג שטימען ניט מיט די קאָנקרעטע שול־מעגלעכקייטן. זיי זיינען אָפט אַרויסגעזאָגט געוואָרן אין דער היץ פון אַ כסדרדיקער פּאָלעמיק אַנטקעגן די אַלטפרענקישע שול־מע־טאָדן. ממילא איז גאַנץ נאַטירלעך אַז זיי זאָלן אי איבערשאַצן אי אונטערשאַצן. אין דער היץ פון אַנפאַל אָדער פאַרטיידיקונג קען אפילו דער שטרענגסטער טעאָרעטישער ערנסט ניט אָפּהיטן אַ מענטשן פון אַזעלכע געפאַרן. די מעגלעכקייט פאַר געפאַרן ווערט נאָך גרעסער דערמיט וואָס אַזאַ אומבאַשטימטער באַגריף ווי „לעבן" ווערט אַזוי אָפט אָוועקגעשטעלט ווי אַ מאָס מיט וועלכער צו מעסטן דעם ווערט פון דערציערישע פּראָצעסן. דאָס לעבן ווערט דעמאָלט גענומען ווי אַן אַבסטראַקטע גאַנצקייט, אָדער עס ווערט פאַר־שטאַנען אין זינען פון הויכע און קאָמפּליצירטע מדרגות. מען קען זיך לייכט פאָרשטעלן וואָס עס מוז אַרויסקומען ווען מען פאַרגלייכט אַזאַ באַגריף מיט קאָנקרעטע שול־טעטיקייטן וואו אַלץ איז עלעמענטאַר און די פאַרבינדונג מיט העכערע מדרגות פון אַלגעמיינע מענטשלעכע אינטערעסן זעט זיך קוים אַרויס. אַחוץ דעם, אַזאַ טערמין ווי „לעבן" ליידט זייער שטאַרק אי פון דעם וואָס ער איז מוראדיק צעשוואומען, אי פון דעם וואָס ער האָט אַן עמאָציאָנעלן אַפּעליר־כוח. אַזוי, אַז דאָ איז מעגלעך אַ פאַרבלענ־דעניש פוןביידע זייטן. אויב אַ דערציאונג־טעאָריע האָט בכלל אַ ווערט, דאַרף זי זיך נאַטירלעך היטן פון אַזעלכע פאַסטקעס.

קאַפּיטל דריי

קינדהייט און דערוואַקסנקייט

א. קינד און דערוואַקסענער אין דער שול

זינט די שול איז געוואָרן אַן אָרגאַניזירטע און באַוואוסט־זיניק־איינגעשטעלטע אינסטיטוציע, האָט זי באַנוצט די קינדער ווי מיטלען דורכצופירן געוויסע אויפגאַבע פון דערוואַקסענע אָדער פון דער געזעלשאַפט. די קינדער אַליין, זייער טבע, זייערע נויטן — דאָס אַלץ האָט ניט געצויגן קיין אויפמערקזאַמקייט. דאָ איז פאַר־געקומען אַן ענלעכער פּראָצעס ווי אין אָנהויב פון דער געשיכטע פון דער פילאָזאָפיע. דאָרט האָט מען זיך אויך לכתחילה פאַרנומען מיט פראַגן וועגן דער דרויסנדיקער וועלט, וועגן אירע געזעצן און דעם שטאָף פון וועלכן זי ווערט צונויפגעשטעלט. דער פאַרשנדי־קער מוח גופא, די טבע פונם פילאָזאָפירנדיקן שכל, איז אינגאַנצן אויסגעלאָזט געוואָרן. די ראָלע פונם אינטעלעקט אין פילאָזאָפירן לאָזט זיך גאַנץ גוט פאַרגלייכן מיט דער ראָלע פונם קינד אין דער־ציאונג.ביידע, ווי מיר זעען, האָבן געהאַט דעם זעלביקן מזל.

אין דער אמתן איז עס געווען מער אויסגעהאַלטן אין דער טעאָריע ווי אין דער פּראַקטיק. אין דער פּראַקטיק האָט מען לכתחילה אין דער שול דערציילט מעשות און מען האָט זיך גע־שפּילט, ווי עס פּאַסט פאַר אַן אינסטיטוציע, וואו קינדער קומען זיך צוזאַמען. וואָרים די שול איז ניט געבוירן געוואָרן אין איין טאָג. זי האָט זיך לאַנגזאַם אַנטוויקלט, און איבערגענומען אַ פרי־ערדיקע פרימיטיווע טראַדיציע. און אין פרימיטיווע צייטן זיינען זיך קינדער צונויפגעקומען ביי פאַרשיידענע געלעגנהייטן און אויס־געהערט מעשות פון עלטערע, און זיך בכלל פאַרנומען מיט עכט־קינדישע טעטיקייטן. אָבער וואָס פעסטער די שול־אָרגאַניזאַציע איז געוואָרן און וואָס בולטער זי איז געוואָרן אַ באַוואוסטזיניק געשטעלטע אויפגאַבע, אַלץ מער האָט אויך די פּראַקטיק אַרויס־

געוויזן אַ טענדענץ צו האָבן אין זינען בלויז די צילן וואָס דער־וואַקסענע האָבן געשטעלט אין שייכות צו דער שול. דאָס קינד גופא, ווי אַ קאָמפּליצירטער ענין וואָס פאָדערט באַזונדערע אויפ־מערקזאַמקייט, איז ניט געקומען אויפן זינען.

ביישפּילן דאָס צו באַשטעטיקן קען מען געפינען לרוב אין די ידיעות וואָס מיר האָבן וועגן דער פאָרמאַלער דערציאונג און דער געזעלשאַפטלעכער באַציאונג צו קינדער אין אַלט־מעקסיקע, פּערו, מצרים און אין די אַזיאַטישע לענדער. וועגן אַלטן ארץ־ישראל, גריכנלאַנד אָדער רוים איז איבעריק צו רעדן, דאָס קען מען לייענען אין יעדן בוך איבער דער געשיכטע פון שול־דער־ציאונג. אין אַלט־מעקסיקע(1) איז די הויפּט־אויפגאַבע פון די קינדער געווען אַכטונג צו געבן אויף די פאַרשיידענע אַרבעטן אַרום און אין די טעמפּלען. מען האָט זיי געהאַלטן אונטער דער שטרענגסטער אויפזיכט, כדי די אַרבעט זאָל געטאָן ווערן וואָס בעסער, פּינקט־לעכער און אין הסכם מיט דער אָנגענומענער מאָראַל. אין פּערו(2) האָט די מלוכה זיך בלויז געזאָרגט וועגן דער בילדונג פון די קינ־דער פון די העכערע קלאַסן. דאָס פאָלק דאַרף האָבן פּירער און די קענען בלויז אַרויסקומען — האָט מען געהאַלטן אין פּערו — פון די פאַמיליעס פון די איצטיקע געזעלשאַפטלעכע פּירער. די בילדונג איז באַשטאַנען אין לערנען די געזעצן פון לאַנד, די מלוכה־פאָרם און דעם רעליגיעזן ריטואַל. אין דער אַלטער כינע האָט דער אידעאַל פון דערציען קינדער בלויז אויף צו באַפרידיקן די שטרע־בונגען פון דערוואַקסענע דערגרייכט, דאַכט זיך מיר, די העכסטע מדרגה. אַזאַ פאַרהאַרטעוועטע פאָרם, אַזאַ פאַרגליווערטער אינ־האַלט, אַזאַ אומקינדישע שול־סיסטעם איז שווער צו געפינען. ווען מען לייענט וועגן דעם קען מען זיך ניט אָפּוואונדערן ווי אַזוי קינדער האָבן עס געקענט אויסהאַלטן(3). די איינציקע מעלה אין אַזעלכע אינסטיטוציעס איז וואָס די נויטווענדיקע אָפּווייכונגען וועלכע די פּראַקטיק ברענגט אַריין איז גענוג שטאַרק, אַז קיין שום טעאָריע, און אפילו די איינגעוואָרצלטסטע טראַדיציע, איז ניט בכוח בייצוקומען.

אַ קלאָרע טעאָרעטישע פעסטשטעלונג פון שול־דערציאונג גע־פינען מיר אין פּלאַטאָנס „רעפּובליק". דער גרויסער פילאָזאָף האָט אויסגעחלומט אַן אוטאָפּישע מלוכה, וואו עס זאָלן פאַרענטפערט ווערן די וויכטיקסטע סאָציאַלע פּראָבלעמען פון זיין צייט. די טעמע פון דער „רעפּובליק" איז „וואָס איז גערעכטיקייט?" און ביים

פאַרענטפערן די דאָזיקע פראַגע קלייבט זיך פּלאַטאָן פּאַנאַנדער אין אַסך טעאָרעטישע און פּראַקטישע פּראָבלעמען פון געזעלשאַפט־לעכן לעבן, ממילא פאַרנעמט אויך דערציאונג אַן אַנגעזעענעם פּלאַץ.

ער געפינט, אַז די פונקציעס פון דער געזעלשאַפט ליגן אין די הענט פון דריי גרויסע קלאַסן, וואָס זיינען פּסיכיש צוגעפּאַסט זיי דורכצופירן. איין קלאַס דאַרף דורכפירן די מלוכהשע פונקציעס, נאָך אַ קלאַס דאַרף נעמען אויף זיך צו פאַרטיידיקן דאָס לאַנד, און דער דריטער דאַרף זיין דער עקאָנאָמישער פונדאַמענט. אַזוי האָבן מיר אַ קלאַס פון פילאָזאָפן, אַ מיליטערישן קלאַס און אַ קלאַס אַר־בעטער. עס קומט אויס, אַז די דריי קלאַסן שטעלן פאָר די נאַ־טירלעכע פּסיכישע אונטערשיידן וואָס זיינען פאַראַן צווישן מענטשן. און אויב מיר וועלן שאַפן אַזאַ אָרדענונג, אַז יעדער מענטש וועט קענען דורכפירן די פונקציעס פאַר וועלכע ער איז געבוירן גע־וואָרן, וועלן מיר דורך דעם דערגרייכן די העכסטע מדרגה פון גערעכטיקייט.

אמת, אין דער „רעפּובליק", ווי אַ ריין טעאָרעטיש ווערק, געפינען מיר אָפט זייער טרעפלעכע באַמערקונגען וועגן דער טבע פונם לערן־פּראָצעס: „קערפּערלעכע איבונגען, אונטער צוואַנג, טוען ניט קיין שאָדן, אָבער דאָס וויסן, וואָס ווערט דערגרייכט דורך צוואַנג־מיטלען, קען זיך ניט האַלטן אין געדאַנק". אָבער דאָס אַלץ איז ניט וויכטיק פאַר זיך גופא. וואָרים די גאַנצע אויפגאַבע פון דערציאונג איז אויסצוגעפינען, צו וועלכן פון די דריי קלאַסן אַ קינד געהערט בטבע, דעריבער „נוץ ניט קיין צוואַנג־מיטלען, נאָר זאָל די עלעמענטאַרע בילדונג זיין אַ מין פאַרווייליונג; דו וועסט דעמאָלט בעסער קענען אויסגעפינען די נאַטירלעכע ניי־גונג". די „רעפּובליק" האָט פּלאַטאָן געשריבן אין די יינגערע יאָרן, בעת ער האָט געוואָלט פאַרבעסערן דעם עקזיסטירנדיקן מצב און שאַפן אַ אידעאַלע געזעלשאַפט. אָבער אויף דער עלטער, ווען ער האָט זיך דערנענטערט צו די פאַקטישע באַדינגונגען און שלום געמאַכט מיט זיי, האָט ער אַרויסגעדרונגען די נייטיקע פּראַקטישע פּועל־יוצאס וואָס יעדע טעאָריע פון דערציאונג מוז צו זיי פירן, ווען וייטע געזעלשאַפטלעכע צילן ווערן ביי איר אָפּגעריסן פון די נאָענטסטע אויפגאַבן, אין וועלכע די טבע פון קינדער מוז שפּילן אַ הויפּט־ראָלע. אויף דער עלטער שרייבט פּלאַטאָן אין די „גע־

זעצן״: „ווען דער טאָג שיינט אויף, איז צייט פאַרן ייִנגל צו גיין צו זיין רבין. וואָרים קיין שום שאָף, און קיין אַנדערע בהמות קענען ניט לעבן אָן אַ פּאַסטוך... און צווישן אַלע בעלי־חיים איז דאָס ייִנגל דער ווילדסטער, ווייל דער פאָנטאַן פון זיין שכל איז נאָך ניט רעגולירט. ער איז דער שאַלקהאַפּטיקסטער, גנבהש־סטער און צעלאָזנסטער פון אַלע באַשעפעניש, דעריבער דאַרף מען אים בינדן מיט אַסך צוימען״.

ב. גייסטיקער וואוקס

די טעאָריע פון דערציאונג האָט זיך ווינציק־וואָס אַנטוויקלט פון פּלאַטאָנען — אָדער, לאָמיר זאָגן, קווינטיליאַנען — ביז דער רענעסאַנס־צייט. אין דער רענעסאַנס, וואָס איז אַן עפּאָכע פון אויפ־לעבונג פון אַלע קולטור־צווייגן, רייסט זיך אויך אַריין אַ נייער קוק אויף דערציאונג. אָבער די אַלטע שול־פּראַקטיק איז ווינציק־וואָס געביטן געוואָרן ביז צו דער לעצטער צייט, און אפילו איצט איז זי באַיין־אופן ניט קיין יקר־המציאות. און געבויט איז זי, ווי עס ווייזט אויס, אויף אַ גאַנץ פּשוטער אויפפאַסונג פון די פּראָצעסן פון גייסטיקן וואַקסן, און אויף פונקט אַזאַ פּשוטער אויפפאַסונג פון דעם באַגריף „צייטיקייט״. די קינדהייט, קומט אויס, איז אַ צייט פון אָנזאַמלען דערפאַרונגען, אידייען, געוואוינהייטן, פעיאיקייטן, אד״ג, כדי זיי זאָלן האָבן מיט וואָס צו אָפּערירן אין דערוואַקסענעם לעבן. וואַקסן איז, הייסט עס, דאָס זעלביקע וואָס אַזאַ פיזישער פּראָצעס ווי זאַמלען. אַ מענטש וואָס זיין ציל איז אָנצוזאַמלען אַ געוויסע סומע געלט כדי, זאָגן מיר, צו קויפן אַ זייגער, האָט קיין שום דירעקטע באַרירונג ניט מיט זייגערס אין דער צייט פון זאַמ־לען. דעמאָלט אין זיין אויפגאַבע בלויז אָנעקצולייגן געלט אויף אַ זיכערן פּלאַץ. און וואָס מער ער לייגט צו, אַלץ גרעסער ווערט די סומע. ביז זי דערגרייכט דעם פונקט וואָס איז נייטיק, כדי זיך צו פאַרשאַפן דעם פאַרלאַנגטן אַרטיקל. אָט די צייט ווען דאָס געלט האַלט אין איין גרעסער ווערן מיט דער הילף פון אַ דרויסנדיקן כוח, דעם זאַמלער, דאָס איז די קינדהייט, בעת יענער פונקט ווען די סומע ווערט גענוג גרויס, אַז זי זאָל — דורך דעם פּראָצעס פון קויפן — קענען פאַרוואַנדלט ווערן אין אַ זייגער, דאָס איז דער

ענדלעכער מאָמענט, ווען פון אומצייטיקער קינדהייט ווערט דער־וואַקסענע צייטיקייט.

די פאַלשקייט פון אַזאַ קוק — סיי ווען ער ווערט אָפּן אויס־געדריקט, סיי ווען ער איז אַ ממילאדיקער אינהאַלט פון אַ באַ־שטימטער דערציערישער פּראַקטיק — קען מען גאַנץ לייכט דער־ווייזן. קודם־כל איז גייסטיקער וואוקס קיינמאָל ניט קיין פּראָצעס, וואָס קען דערקלערט ווערן מיט אַן אַקטיוון „דרויסן" און אַ פּאַסיוון „אינעווייניק". אפילו דער פּראָצעס פון פיזישן וואוקס איז דאָס אויך ניט. אַ אידייע אָדער אַ געפיל אָדער אַ האַנדלונג, וואָס מען „לייגט אַריין" אין אַ קינד, איז בשום אופן ניט דאָס אייגענע ווי געלט וואָס מען לייגט אַריין אין אַ ליידיקער פּושקע. כאָטש פון די רייד וואָס אַסך מענטשן באַנוצן אין שייכות צו קינדער און דערציאונג קען זיך אויסווייזן, אַז אַזוי איז עס טאַקע, ווארים ווען מען זאָגט אַזאַ פּשוטע זאַך ווי, אַז לערער דאַרפן „איבערגעבן" קינדער געוויסע קענטענישן, קומט אויס, אַז דער לערער נעמט עפּעס אַרויס פון זיך און גיט עס איבער די קינדער. און דער „עפּעס" איז אייגנטלעך אַזאַ זאַך, ווי, למשל, אַ מטבע ,וואָס מען קען זי „געבן" און „איבערגעבן", אָט ווי מיר באַנוצן זיך בכלל אין דער וועלט מיט ניט־לעבעדיקע זאַכן.

עס איז דאָ ניט נייטיק צו באַרירן די פראַגע וועגן דער טבע פון ניט־לעבעדיקע זאַכן, וואָס, פון שטאַנדפּונקט פון דער מאָדער־נער פיזיק, זיינען זיי אויך ניט אַזעלכע פּשוטע פאַרהאַרטעוועטע „שטיקער" ווי מען האָט אַמאָל געמיינט, און ממילא מוזן זיך אויך דאַרטן בייטן די באַגריפן וועגן די שייכותן וואָס מיר האָבן מיט זיי. אָבער דאָ איז קלאָר, אַז די שפּראַך טוט אונדז אָן אַסך שאָדן. דאָס וואָרט „איבערגעבן" שאַפט אַ פאַלשן באַגריף וועגן דעם גאַנצן ענין. מיר געדענקען נאָך אַלע, ווי דער רבי פלעגט אַמאָל „איבער־געבן" פאַרשיידענע דינים און באַגריפן וועגן דעם געשלעכטלעכן לעבן און וואָס קינדער האָבן אַרויסגענומען פון זיינע רייד. נאָכמער, מיר ווייסן אפילו, ווי ווינציק די קינדער האָבן באַנומען אַזעלכע ענינים, אפילו ווען זיי האָבן גאַנץ גוט געקענט וואָס מען האָט מיט זיי געלערנט און געווען אין שטאַנד נאָכצוזאָגן וואָרט־ביי־וואָרט. דאָ האָט דער רבי „איבערגעגעבן" ידיעות, באַגריפן, דעם זינען פון אַ לעבן, אָבער די קינדער האָבן בלויז „איבערגענומען" ווערטער, העכסטנס געוויסע פאָרמאַלע אידייען־קאָמבינאַציעס. עס קען קיינ־

מאָל ניט טרעפן, אַז דאָס וואָס קינדער „נעמען איבער" זאָל זיין פונקט־ביי־פונקט ווי דאָס וואָס דער לערער זוכט „איבערצוגעבן". קינדער, ווי מענטשן בכלל, נעמען ניט איבער, נאָר זיי נעמען אויף, און ערשט ווען דער אויפנעם־פּראָצעס איז פאַרענדיקט, ווערן קלאַנגען, בילדער, האַנדלונגען, אד"ג, פאַרוואַנדלט אין אידייען, אָדער געפילן, אָדער אַנדערע עלעמענטן פון פּסיכישן לעבן.

געלט איז אַלעמאָל געלט; עס איז געווען געלט נאָך איידער דער זאַמלער האָט עס אַריינגעלייגט אין דער פושקע, פונקט ווי עס איז איצט. געלט קען ליגן אין אַ פושקע אָדער אין אַ קעשענע אָדער אויפן טיש אָדער אין אַ באַנק. עס איז געלט סיי־ווי־סיי, קיין נפקא־מינה ניט אין וועלכן פּלאַץ עס געפינט זיך. אָבער גייסטיקע ווערטן קענען בלויז לעבן אין אַ קאָפּ אָדער אין האַרצן, ווי מען זאָגט, בכלל — אין אַ מענטשלעכער פּסיכיק. און אָט די ווערטן ווערן ערשט דאָס וואָס זיי זענען, בעת זיי ווערן אַ טייל פון אַ פּסיכיש לעבן.

די אויפפאַסונג פון דעם פּראָצעס פון וואַקסן, וואָס איז אַזוי טיף איינגעוואָרצלט אין דער טאָג־טעגלעכער שפּראַך, שטיצט זיך אויף אַ מעכאַנישער גרויסאַרטיקייט. עס קומט אויס, אַז קינדער וואַקסן אַזוי ווי אַ שניי־קויל, וואָס ווערט גרעסער און גרעסער ווען מען קייקלט זי אין שניי. דער ריינער דרויסנדיקער צוגאָב טוט אַלץ און איז גענוג אַלץ צו דערקלערן. מיר דאַכט זיך, אַז וואוקס איז איינער פון די בעסטע ביישפּילן צו דערוויזן די קורצזיכטיקייט פונם שאַרפן דואַליזם צווישן „אינעווייניקסטע" און „דרויסנדיקע" כוחות, וואָס איז אַזוי טיף איינגעוואָרצלט אין דעם שכל הישר. אָבער אפילו דער געוויינטלעכער שכל האָט זיך אָפּט געווערט אַנטקעגן אַזאַ קוק אויף דער זאַך. און עס זענען פאַראַן גאַנץ גענוג טעמים, פאַר־וואָס דאָס זאָל אַזוי זיין.

קינדער האָבן תמיד אַרויסגעוויזן פאַרשיידענע נייגונגען און אייגנשאַפטן וואָס האָבן ניט דערלאָזט, אַז די פריערדיקע אויפפאַסונג פון דערציאונג און וואוקס זאָל גיין צו ווייט. אמת, מיר האָבן אַן אַלטן טראַדיציאָנעלן אָנזאָג, ווי נייטיק עס איז קינדער פיזיש צו באַשטראָפן און האַלטן זיי אין צוים. וואָרים אַזוי ווי די באַוואוסט־זיניק־געשטעלטע אויפגאַבן פון דער שול זיינען דער עיקר, איז נייטיק אַלץ צו טאָן, כדי דאָס צו דערגרייכן, פונקט ווי מען מוז „באַשטראָפן" אייזן מיט פייער, כדי מען זאָל עס וואָס לייכטער

און פּינקטלעכער קענען בייגן. אָבער פּונקט אַזוי האָבן מיר דעם פאַרקערטן צוגאַנג וואָס דריקט זיך אויס אין דער פאָלקלאָריסטי־שער בקשה, מען זאָל „גיין מיט גוטן, ווייל מיט בייזן העלפט ניט". אַזוי וואָרנט אונדז אויך פּלאַטאָן, — כאָטש ער האָט ניט געהאַט קיין קלאָרע קינדער־פּסיכאָלאָגישע טעאָריע, — אַז דאָס לערנען דאַרף זיין אַ מין פאַרווייַלונג. קווינטיליאַן טרעט אַרויס קעגן פיזישע שטראָפן און פאָדערט, אַז די לימודים אַליין זאָלן האָבן אַ צוציענ־דיקן כוח. ביי קאָמעניוסן דאַרף זיין דאָס לערנען ווי שווימען פאַר אַ פיש. פּענעלאָן לאָזט אונדז וויסן, אַז „וואָס ווינציקער פאָרמאַל אונדזערע לעקציעס זיינען אַלץ בעסער... אין אַזאַ קליינעם און טייערן רעזערוואַר דאַרף מען אַריינגיסן בלויז פיינע זאַכן". אָבער דאָס לעצטע שטאַמט שוין פון אַ סענטימענטאַלער באַציאונג צו קינדער, פון דער אידייע פון „תינוקות של בית רבן", וואָס מען געפינט אָפט אין תלמוד.

נאָך קלאָרער רעדן וועגן די דאָזיקע צוויי פאַרשיידענע אויפ־פאַסונגען אין דערציאונג די שפּריכווערטער פון פאַרשיידענע פעל־קער. אַזוי זאָגן די שאָטלענדער, אַז „אַ וואַקסנדיק קינד האָט אַ וואָלף אין בויך", אָבער אויך, אַז — „בלויז אַרבעט און קיין שפּיל מאַכט פונם יינגל אַ נאַר". די טערקן פילן, אַז „דאָס שרייענדיקע קינד באַקומט די מילך". אַזוי אַז שרייען האָט אויך זיין מעלה. די איטאַליענער זאָגן: „יונגער צדיק,אַלטער טייוול", און די האָלענ־דער זעצן דאָס איבער אויף זייער שפּראַך: „אַ דימענטענע טאָכטער ווערט אַ גלעזערן ווייב". די דייטשן, אין מאָמענטן פון צוגעלאָזנקייט, זאָגן: „מיר זיינען אויך געווען קינדער", און די לאַפּלענדער פאַר־שטייען, אַז „דעם יינגלס ווילן איז דעם ווינטס ווילן". מען קען, הייסט עס, גאָרניט מאַכן, מען דאַרף זיך צופּאַסן. אָט די אויפפאַסונג וואָס איז געבוירן געוואָרן, פּונקט ווי די פריערדיקע, אין פּראַקטישן אומגאַנג מיט קינדער האָט אייגנטלעך געשפּילט די ראָלע פון אַן אָפּהאַלטנדיקן און רעגולירנדיקן פּרינציפּ, און האָט בכלל געמאַכט מעגלעך, אַז דערציאונגס־פּראָצעסן זאָלן פאָרקומען. וואָרים די דאָ־זיקע ביידע עקסטרעמען האָבן געשאַפן אַ מיטלפּונקט, אויב ניט אין דער טעאָריע, איז אין דער פּראַקטיק, און דאָס האָט אויפגעהאַלטן סיי דאָס סטימולירן סיי דאָס קאָנטראָלירן, וואָס אָן די ביידע קען קיין נאָרמאַלער וואוקס ניט געמאָלט זיין.

עס איז נאַטירלעך אַז דאָס פּראַקטישע לעבן זאָל אויסאַרבעטן ביי מענטשן אַזעלכע צוויי היפּוכדיקע באַגריפן וועגן דער אַנטוויקלונג פון קינדער. טיילמאָל פילט מען אַז קינדער זיינען דאָס וואָס זיי ברענגען מיט זיך בירושה, אַן אַנדערש מאָל דאַכט זיך אַז זיי זענען דאָס וואָס „מען לייגט אין זיי אַריין" ערשט שפּעטער. פאַראַן גענוג געלעגנהייטן אין לעבן וואו אַמאָל אַזאַ באַגריף און אַמאָל דער פאַרקערטער מאַכט דעם איינדרוק פונם גאַנצן אמת. און כאָטש דאָס לעבן מוז אין אַזעלכע פאַלן מאַכן אַ פשרה, דאָך קומט דער פשרה קיין געזונט ניט צו ווען זי באַוועגט זיך שטענדיק צווישן צוויי פאַרפירערישע עקסטרעמען, בפרט נאָך ווען מיר ווייסן אַז עקסטרעמען באַגעגענען זיך.

איך האָב שוין פריער אָנגעוויזן אויף דער פאַלשקייט פונם מעכאַנישן באַגריף פונם פּראָצעס פון וואַקסן. דער דאָזיקער בליק איז אַ דירעקטער פועל־יוצא פונם געדאַנק אַז דער אינעווייניק פון אַ מענטשן איז אַ מין ליידיקער קאַסטן וואוהין מען לייגט אַריין אידייען, געפילן, באַציאונגען, אד"ג, וואָס מען נעמט פון דרויסן. עס קומט אויס אַז אויב מיר ווען איינגיין אויף דעם אַז אַ מענטש קומט לכתחילה אַרויס אויף דער וועלט מיט אַ פולן, אָנגעפּאַקטן „אינעווייניק" וועט די אויפפאַסונג פונם וואוקס־פּראָצעס זיין אַ פאַרקערטע, אַ מער בויגעוודיקע, אַ מער לעבעדיקע. לאָזט זיך אָבער אויס אַז דער חילוק איז אַ גאַנץ קליינער פונם שטאַנדפּונקט פון וועלכן די פראַגע ווערט דאָ באַהאַנדלט. וואָרים עס איז דאָך אַ קנאַפּע נפקא־מינה צי גייסטיקע ווערטן ווערן פּאַרטיקערהייט אַריינגעבראַכט פון אַ דרויסן אין אַן אינעווייניק, און אויף אַזאַ אופן וואַקסט דער אינעווייניקסטער אינהאַלט, אָדער די גאַנצע עשירות ליגט שוין אין דער פּסיכיק פון פריער, נאָר די סביבה גיט בלויז געלעגנהייטן פאַר דער אינעווייניקסטער מאַשין צו פונקציאָנירן. איןביידע פאַלן באַשטייט דאָך דער וואוקס־פּראָצעס אין אַ מעכאַנישער שפּיל פון פּאַרטיקע מאַטעריאַלן.

דאָס איז, פאַרשטייט זיך, בלויז פון שטאַנדפּונקט פון אויבערפלעכלעכן שכל הישר. אין דער וויסנשאַפט, דערצו נאָך אין דער מאָדערנער, זיינען אַזעלכע עקסטרעמען ניטאָ. ביי די וואָס שטעלן זיך איין פאַרן געדאַנק פון איינגעבוירנקייט, ביי די אינסטינקטיוויסטן, איז מעקדוגל זיכער צווישן די ווייטגייענדיקסטע. פונדעסטוועגן רעכנט ער אַז דאָס וואָס מיר באַקומען בירושה איז

טאַקע אַ ספּעציעלער מעכאַניזם, ער ציט זיך אָבער אין אַן אַלגעמיינער ניט אין אַ ספּעציפישער ריכטונג. די ספּעציפישקייט פון דער ריכטונג איז שוין אַ סביבה־זאַך(4). אויף אַזאַ אופן האָט די סביבה, איר ווירקונג ניט בלויז אויף אַרויסצורופן די שוין פאַראַנענע אינסטינקטן, נאָר אויך אויף דעם אַז זיי זאָלן זיך צופּאַסן, ד״ה, זיך אינעווייניק בייטן לויט די פאָדערונגען פון אַרומיקן לעבן(5).

ג. אינסטינקט און צייטיקונג

צוליב די הייסע וויכוחים וואָס זיינען אין די לעצטע יאָרן געפירט געוואָרן אַנטקעגן די אינסטינקטיוויסטן איז פאַרשפּרייט געוואָרן נאָך אַ באַגריף אין דער אויפפאַסונג פונם קינדס אַנטוויקלונג, דאָס איז דער באַגריף פון צייטיקונג פון אָרגאַנען און פונקציעס. עס זיינען, הייסט עס, פאַראַן אין אָרגאַניזם אַזעלכע טעטיקייטן וואָס שווימען אַרויס פון זיך אַליין, אָן שום לערנען, אָבער זיי נויטיקן זיך אַז געוויסע אָרגאַנען אָדער טיילן פון אָרגאַנען זאָלן ווערן צייטיק כדי זיי זאָלן קענען דורכפירן דאָס פאַרוואָס זיי זיינען לכתחילה באַשאַפן געוואָרן. וואָרים עס זיינען פאַראַן אַזעלכע וואָס זיינען געניגט אָנצונעמען אַז אַ גוטער סימן צי אַ פונקציע איז איינגעבוירן אָדער ניט קען מען געפינען אין דעם צי זי באַווייזט זיך בלויז נאָכן געבוירן ווערן אָדער שפּעטער. דערויף קומט דער געדאַנק וועגן צייטיקונג און דערקלערט אַז דאָס וואָס אַ פונקציע באַווייזט זיך שפּעטער אין לעבן איז נאָך קיין ראיה ניט אַז זי איז ניט קיין איינגעבוירענע, ווייל עס קען דאָך זיין אַז די אָרגאַנען וואָס זיינען נייטיק פאַר דער דאָזיקער פונקציע ווערן צייטיק ערשט שפּעטער.

אַזעלכע פּראָבלעמען קענען דעצידירט ווערן בלויז לויט דער גבית־עדות פון גרינטלעכע עקספּערימענטן. איז אָבער די צרה וואָס די רעזולטאַטן פון עקספּערימענטאַלע אונטערנעמונגען וואָס זיינען ביז איצט דורכגעפירט געוואָרן זיינען ווייט ניט שוה בשוה צווישן זיך. ספּאַלדינג(6) האָט אויסגעפונען נאָך אין אַנהויב פון איצטיקן יאָרהונדערט אַז ווען מען פאַרשפּאַרט יונגע שוואַלבן גלייך נאָכן אויספּיקן זיך — ד״ה, ווען זיי האָבן ניט קיין געלעגנהייט אַז די מוטער זאָל זיין מיט זיי — ווען זיי אָן שום שוועריקייטן אָנהויבן פליען ווען עס וואַקסן אויס ביי זיי די פליגל. הייסט עס,

אַז צייטיקייט אַליין, אָן שום פּראַקטישער איבונג איז גענוג. אַנ־דערע צוויי פאָרשער(7) האָבן עקספּערימענטירט איבער דער פעי־איקייט פון הינער צו פּיקן קערנער, און זיי קומען אויך צום באַ־שלוס אַז דאָס ווערט ניט אויסגעלערנט דורכן ביישפּיל פון עלטערע הינער נאָר איז אַן איינגעבוירענע זאַך. פונדעסטוועגן דאַרף מען זיין אָפּגעהיט ווען עס קומט צום אויסטייטשן און דערקלערן, וואָרים בוירד(8), כאָטש ער האָט איבערגעחזרט דעם זעלביקן עקספּערי־מענט און זעט אײן אַז די רעזולטאַטן זיינען אין עצם ריכטיק, פאַרשטייט אָבער דעם ענין אינגאַנצן אַנדערש. ער האַלט אַז די הינער וואָס זעען ניט דעם ביישפּיל פון אַנדערע — און מען לאָזט זיי ניט פּראַקטיצירן דאָס פּיקן קערנער נאָר מען שפּייזט זיי מיט צוואַנג — וועלן שפּעטער זיך שנעלער אויסלערנען די תורה פון פּיקן ניט דערפאַר ווייל עס ווערן ביי זיי צייטיק די ספּעציעלע אָרגאַנען וואָס האָבן אַ דירעקטע שייכות צו דער דאָזיקער טעטי־קייט, נאָר ווייל עס זיינען ביי זיי צייטיק געוואָרן די נערוון־קע־מערלעך, און עס זענען ביי זיי געוואַקסן די מוסקלען וואָס העלפן צו אין דער טעטיקייט פון פּיקן. ממילא קומט אויס אַז ס'איז ניט בלויז אַ פראַגע פון דער צייטיקונג פון ספּעציעלע אָרגאַנען, נאָר פון אַלגעמיינעם וואוקס וואָס מאַכט מעגלעך אי דאָס שנעלע לערנען, אי אַלע אַנדערע טעטיקייטן פון אָרגאַניזם.

עקספּערימענטן איבער קינדער ליידן, ערשטנס, פון דעם וואָס זיי איז ניט געלונגען אויסצומיידן זייטיקע פאַקטאָרן, און וואָס בכלל איז „צייטיקונג" ניט גענוי דעפינירט, ווי דאָס ווייזן ריכטיק אָן סטאָדאַרד און וועלמאַן(9). צווייטנס, זיינען פאַראַן צופיל קאָנ־פליקטירנדיקע רעזולטאַטן ביי די פאַרשיידענע פאָרשער. דריטנס, ווייזט זיך טאַקע אַרויס אַז אפילו ביי די זייער עלעמענטאַרע פּראָצעסן, וואו מען האָט זיך זיכער געקענט ריכטן אַז זיי זיינען אינגאַנצן איינגעבוירן, דערציילן די פאַקטן גאָר אַן אַנדער מעשה. אַזוי, למשל, שרייבט וואולי אַז „כאָטש בייסן און קייען זיינען פּראָ־צעסן וואָס ווערן טיילווייז באַשטימט דורך צייטיקונג, זיינען זיי אָבער ניט אַזוי פולשטענדיק און פּערפעקט איינגעשטעלט דורך ירושה ווי זויגן"(10). אַן ענלעכע מיינונג הערן מיר וועגן דער אַנט־וויקלונג פון עמאָציעס. אויך דאָרט ווייזט זיך אַרויס אַז „מען מוז מודה זיין אַז דער לערן־פּראָצעס, אויסגעדריקט אין אַזאַ אָדער אַן אַנדערער פאָרמולע, ברענגט אַרויס אַ קלאָרער און אָפענער

בילד וועגן דער אַנטוויקלונג פון עמאָציעס ווי מען קען אַרויסבאַ־קומען פון טעאָריעס פון אינעוויינסטן וואוקס און צייטיקונג. צוליב דעם וואָס טרענירן און גענײטונג קענען גיכער באַוויזן ווערן דורך לאַבאָראַטאָרישע ראיות האָבן מיר טיילמאָל פאַרקלענערט די וויכטיקייט פון די אינערלעך־אָרגאַנישע פאַקטאָרן צו וועלכע מען קען ניט אַזוי לייכט צוקומען"(11). אָט די פאַקטאָרן וואָס ס'איז לייכטער צו פאַרזען, אָדער שווערער צוצוקומען צו זיי, שפּילן זיכער ניט קיין קליינע ראָלע אינם אויסגאַנג פון אַסך עקספּערימענטן. ממילא איז קיין חידוש ניט וואָס אַנדערע אָנגעזעענע פאָרשער זאָלן אָוועקשטעלן געוויסע מאָטאָרישע פייאיקייטן כמעט אויפן חשבון פון צייטיקונג אַליין(12). דערפון קען מען זען אַז דאָס לעצטע וואָרט איז נאָך אין דער פראַגע ניט געזאָגט געוואָרן, עס האַלט נאָך זייער, זייער ווייט דערפון. וויטי און לעמאַן, נאָכדעם ווי זיי אַנאַליזירן אַ גרויסע צאָל פון די לעצטע פאָרשונגען איבער דעם ענין — וואָס נעמען אַרום אַ מאַסע אַרבעט סיי אין עקספּע־רימענטירן, סיי אין אָבזערווירן — קומען צום באַשלוס: „אַסך וואָס זיינען להוט צו פאַרלאָזן און אַפּלייקענען דעם טערמין אינ־סטינקט שטעלן היינט אַוועק אויף דעם אָרט דעם טערמין צייטיקונג. ווען מען לייענט די סתירותדיקע רעזולטאַטן זעט מען אַז דער טערמין צייטיקונג איז פּונקט אַזוי בויגעוודיק און טונקל ווי עס איז געווען דער טערמין אינסטינקט"(13). עס ווייזט זיך בכלל ניט עס זאָל זיין אַ שטאַרקער פונדאַמענט סיי פאַר אַזעלכע וואָס האַלטן דורכאויס פון ירושה, סיי פאַר אַזעלכע וואָס שטעלן זיך איין אינגאַנצן פאַר סביבהדיקע פאַקטאָרן. מען וואָלט געקענט מיינען אַז די פאָרשונג פון אידענטישע צווילינגען וועט דאָס אַלץ קענען דעצידירן. געזעל האַלט טאַקע אַזוי, ער באַמערקט אַז די אָנהענגער פון דער סביבה־טעאָריע וועלן האָבן אַ שווערע עובדא צו דערקלערן פאַרוואָס צווילינגען שטייען נענטער צווישן זיך אין זייערע פייאיקייטן ווי קינדער וואָס זיינען ניט קיין צווילינגען (אָדער „מיט־קינדער" ווי דר. ווײנרייך רופט זיי זייער טרעפלעך). אָבער די נאָר וואָס דערמאָנטע פאָרשער ענטפערן צוריק מיט אַ פראַגע: נו, און מיט ירושה אַליין וועט איר דאָס יאָ קענען דער־קלערן?(14)

עס איז נאָך ווייט ניט געקומען די צייט צו מאַכן אַ לעצטן סך־הכל וועגן דער פּראָבלעם פון ירושה און סביבה. אָבער מען

קען שוין איצט איינזען אַז די דאָזיקע צוויי פאַקטאָרן, ווי באַזונדערע איינסן, עקזיסטירן בלויז אין אַבסטראַקטן געדאַנק. אין לעבן גופא — ווען מען רעכנט זיך נאָך אויך מיט די סביבהדיקע פאַקטאָרן פון דער פאַר־געבוירן־צייט — איז אַזאַ פאַנאַנדערטיילונג ניטאָ. די פסיכיק פונקציאָנירט דורך בייטן און באַרייכערן זיך לויט דער שטענדיקער אָרגאַנישער צונויפשפּיל פון די פאַרשיידנסטע כוחות. עס איז אַ כפל וואו יעדער טערמין, און דער קלענסטער חלק פון יעדן טערמין, באַקומט זיין כאַראַקטער אונטער די ווירקונגען און קעגן ווירקונגען פון אַלע איבעריקע. ממילא איז יעדע רגע פון לעבן אי ירושה, אי סביבה אין דער זעלביקער צייט, און ניט קיין אַריטמעטישער חיבור פון איינצלנע עלעמענטן, אָדער פאַקטאָרן, צי זיי קומען פון אינעווייניק, צי פון דרויסן.

דאָס צעשטערט דעם מעכאַנישן אויסטייטש פונם באַגריף וואַקסן אָדער אַנטוויקלונג. עס היט אָפּ פון דער צו־איינפאַכער לאָגיק אַז אין גייסטיקן וואוקס דאַרף מען זיך ריכטן אַרויסצונעמען אַקוראַט דאָס וואָס „מען לייגט אַריין״. דאָס איז דער געפערלעכסטער טעות פון אַלע פּראָפּאַגאַנדיסטן אין דערציאונג. זיי זעען בלויז די געאָמעטרישע דרויסנדיקייט, אַזוי צו זאָגן, פון דעם מאַטעריאַל וואָס „זיי לייגן אַריין״ און פאַרגעסן אַז איידער ער קען זיך איינזאַפּן אין גייסטיקער אַנטוויקלונג דאַרף ער דורכגיין אַן אינעווייניקסטן פּראָצעס. זיין שפּעטערדיקער לע־בעדיקער כאַראַקטער ווערט באַשטימט בלויז פון די דורכגייענדיקע פּראָצעסן, און ניט פון זיין נאַאיוון אויסזען בעת ער איז נאָך געווען אין צושטאַנד פון דרויסנדיקן מאַטעריאַל. אַזאַ בליק ווייזט אויך אָן אויף דעם פעלער וואָס מען אַנאַליזירט וואוקס אויף אָפּגעטיילטע אינהאַלטן: מאַטערישע, עמאָציאָנעלע, אינטעלעקטועלע, אאַז״וו, און מען מיינט אַז מען קען צושניידן מעטאָדן וואָס זאָלן זיין אויס־גערעכנט צו סטימולירן יעדן אינהאַלט באַזונדער אָן דער אַריינ־מישונג פון די איבעריקע.

ד. רייפקייט

און פונקט ווי עס איז פאַלש דער מעכאַנישער באַגריף פון וואוקס־פּראָצעס, פונקט אַזוי איז פאַלש דער באַגריף פון רייפקייט, וואָס איך האָב אים פריער דערמאָנט. דאָס לעבן אונדזערס צעטיילט

זיך אויף פאַרשיידענע אויפגאַבן, וואָס מיר זוכן דורכצופירן. אַן אויפגאַבע דריקט זיך אויס אין אַ סעריע טעטיקייטן וואָס הויבט זיך אָן מיט אַזעלכע האַנדלונגען, וועלכע מיר רופן מיטלען, און ענדיקט זיך מיט אַ געוויסן סוף, מיט אַן ענדלעכן רעזולטאַט וואָס מיר ווילן דערגרייכן. אין דער אמתן איז דאָ פאַראַן אַ שטיקל אילוזיע, וואָרים דער סוף קען פונקט אַזוי באַטראַכט ווערן ווי אַן אָנהויב אָדער אַ מיטן. לאָמיר זיך באַנוצן מיטן פריערדיקן ביישפיל. פאַר דעם זאַמלער, אין דער צייט פון זאַמלען, איז דאָס קויפן דעם זייגער געווען אַן ענדלעכער רעזולטאַט. אין דער אמתן איז דער דאָזיקער לעצטער טריט שוין גאָרניט קיין לעצטער אין פראָצעס פון מאַכן דעם זייגער פאַר אַן אייגענער זאַך און פון אַוועקשטעלן אים אין אַזעלכע באַדינגונגען, אַז ער זאָל געבן דאָס גאַנצע פאַרגעניגן און דאָס ריינע באַוואוסטזיין, וואָס דער הוילער אַקט פון קויפן אַנטהאַלט ניט אין זיך. דאָס קויפן דעם זייגער קען פירן צום געדאַנק פון ווייזן אים פריינט, פון פאַרשאַפן זיך אַ קייטל, פון אָננעמען מיטלען, ער זאָל ניט צעבראָכן ווערן, אד״ג. די אמתע לעצטע דערגרייכונג קומט פאַר ערשט דעמאָלט, ווען דער זייגער ווערט אַ געוויינטלעכע זאַך, ווען מען קוקט זיך אויף אים מער ניט אום, ווען ער פאַרנעמט מער ניט קיין באַזונדערן אָרט אין דעם באַוואוסטזיין. בקיצור, ווען זיין פרישקייט און נייקייט וועפן זיך אויס, ווען ער ווערט טויט. דער טויט איז דער איינציקער, אמתער לעצטער שריט.

אין סאָציאַלן לעבן זעט זיך זייער בולט אַרויס דער פריערדיקער באַגריף פון צייטיקייט אין פאַרבינדונג מיט די ענדלעכע געזעלשאַפטלעכע צושטאַנדן, וואָס ווערן אויסגעמאָלט אין רעליגיעס און — אַביסל אויף אַן אַנדער אופן — אפילו אין איצטיקע געזעלשאַפטלעכע אידעאַלן. דער יידישער רעליגיעזער געדאַנק שפרייט זיך אויס רוימלעך ביזן זיבעטן הימל און צייטלעך ביז משיח וועט קומען, אָדער תחית־המתים, און דעמאָלט ערשט וועט זיך אָנהויבן דאָס „אמתע“ לעבן. ביי די קריסטן וועט פאָרקומען יענער ענדלעכער מאָמענט נאָך יעזוסעס צוריקקער. ביי די גרויסע מאַסן סאָציאַליסטן און אַנאַרכיסטן, מיט וויפיל וויסנשאַפט זיי זאָלן ניט אַרומוויקלען זייערע רייד, הערט זיך אַרויס דער עמאַנציפּאַציאָנעלער תוך, פאַר וועלכן די נייע אָרדענונג איז אַן ענדלעכער דערגרייך־פונקט, אַ לעצטע צייטיקייט צו וועלכער מיר ווילן צוקומען

נאָך די „קינדער־יאָרן" פון אַלע פריערדיקע עפּאָכעס. דער „צור־מאָרגנס" פון „מאָרגן נאָך דער סאָציאַלער רעוואָלוציע" איז, פאַר־שטייט זיך, אַ רעטאָרישע פיגור, אָבער זייער אַ כאַראַקטעריסטישער אויסדרוק. ווי מיר דאַכט זיך, שטרייכט ער גאַנץ בולט אונטער די ריכטיקייט פונם אַרויסגעבראַכטן געדאַנק.

דאָס לעבן איז פול מיט פאַרשיידענע אויפגאַבן וואָס זענען געבונדן און דאָך האָבן זיי דעם כאַראַקטער פון באַזונדערע איינסן. זיי הויבן זיך אָן מיט מיטלען און ענדיקן זיך — אַזוי איז דער איינדרוק — מיט לעצטע רעזולטאַטן וואָס מיר רופן צוועקן, צילן אָדער תכליתן. יעדע אויפגאַבע, הייסט עס, האָט איר „קינדהייט" — די מיטלען — און איר „צייטיקייט" — דעם ציל. אָט דער פאַקט, רעכן איך, טראָגט אויף זיך אַסך פון דער פאַראַנטוואָרטלעכ־קייט פון פאַלשן באַגריף וואָס מיר האָבן פון צייטיקייט, וואָס אין דערציאונג טוט ער אונדז אָן געברענטע צרות.

אַזאַ באַגריף איז מחייב, אַז מיט דערוואַקסנקייט הויבט זיך אָן דאָס אמתע לעבן. די קינדהייט איז בלויז אַ צייט פון אַ מין אָנשטעלן די אינסטרומענטן. ממילא דאַרף אַלץ וואָס ווערט געטאָן אין דער קינדהייט טראָגן אַ פאָרמעלן, אַ מעכאַנישן כאַראַקטער. אַ קינד דאַרף בלויז זאַמלען און פאַרענדיקן; ענדיקן די עלעמענ־טאַרע שול, ענדיקן די מיטלשול, ענדיקן דעם אוניווערזיטעט, און דערנאָך — ווען דאָס גאַנצע זאַמלען איז שוין פאַרענדיקט — הויבט זיך אָן דאָס אמתע לעבן, דאָס געניסן.

ווי איך האָב שוין פריער באַמערקט, אין דער צייט פון זאַמ־לען האָט דער זאַמלער גאָרניט וואָס צו טאָן מיטן אַרטיקל וואָס ער וויל זיך איינשאַפן. ער זאַמלט בלויז צייכנס, סימבאָלן, מטבעות, וואָס ווען דער ריכטיקער מאָמענט וועט קומען וועט ער זיי אויסבייטן אויף דער זאַך וואָס דאַרף שפּילן אַ ראָלע אין זיין לעבן. איז אויב די קינדהייט ווערט אויפגעפאַסט ווי אַ זאַמלצייט, דאַרף מען אויך דאָ פאַרנעמען זיך בלויז מיט צייכנס, סימבאָלן, פאָרמאַלע לימודים, וואָס וועלן האָבן אַן אמתן, לעבעדיקן ווערט ערשט שפּעטער, ווען עס וועט זיך אָנהויבן דאָס לעבן גופא (צייטיקייט) און מען וועט זיי אויסבייטן אויף דער „ריכטיקער" זאַך.

פון דער אַנדערער זייט ווערט שרעקלעך איבערגעשאַצט דער דערוואַקסענער מענטש, און דערפאַר אפשר שטייט די בילדונג פאַר דערוואַקסענע אויף אַזאַ נידעריקער מדרגה. עס קומט אויס, אַז

אין דער רגע, ווען ווערטיקאַלער פיזישער וואוקס הערט אויף, הייסט עס, אַז אויך דער גייסטיקער וואוקס איז פאַרענדיקט, כאָטש די פאַלשקייט פון אַזאַ געדאַנק קען יעדער מענטש איינזען ווען ער גיט נאָר אַ טראַכט וועגן דעם. אָבער אין געוויינטלעכן לעבן פאַרגעסן מיר זיך, און אַנשטאָט אויפצופאַסן דאָס לעבן ווי אַ כסדרדיקן, אומאויפהערלעכן פּראָצעס, ברעכן מיר עס פאַנאַנדער אויף פאַרשיידענע איינצלנע מאָמענטן, וואָס טייל פון זיי מאַכן דעם איינדרוק פון אַבסאָלוטער צייטיקייט.

סוף־כל־סוף, ווי מיר זעען, ליגט דער טעות אין דעם אויס־טייטש, וואָס מיר גיבן דעם באַגריף לעבן; די טעותן וועגן קינדהייט און צייטיקייט זיינען שוין ממילאדיקע רעזולטאַטן. אַזוי ווי דאָס לעבן באַשטייט פון פאַרשיידענע אויפגאַבן, וואָס יעדע פון זיי האָט זיך אירע מיטלען און איר העכסטן דערגרייך־פּונקט, און אַזוי ווי אונדזערע פאַרגעניגנס זיינען צום אינטימסטן פאַרבונדן מיט אָט די דערגרייך־פּונקטן, ממילא האָבן מיר אַ טענדענץ צו דע־פינירן „לעבן" בלויז אין טערמינען פון די דערגרייך־מאָמענטן, און מיר לאָזן אויס די מיטלען, די פּראָצעסן פון זוכן און אויספּרובירן. אַזוי הערן מיר אָפּט: וואָס טויג דאָס גאַנצע אַרבעטן און טראַכטן און זאָרגן, מען דאַרף לעבן! דאָ איז קלאָר אַז לעבן ווערט אינגאַנצן אידענטיפיצירט מיטן געניסנדיקן מאָמענט, אָבער דער טעות ליגט אין דעם וואָס געניסן ווערט פאַרשטאַנען ווי אַן עלעמענטאַרע איינס, ניט ווי אַ פּראָצעס, און דאָס גאַנצע געוויכט ווערט בלויז געלייגט אויפן דערגרייך־פּונקט.

לאָמיר זיך פאָרשטעלן, אַז אַ מענטש וויל טאַקע באמת דורכ־פירן די פּראָגראַם פון „לעבן" אין פריערדיקן זינען. ער לאָזט אָפּ זיינע געשעפטן, נעמט אַלץ וואָס ער פאַרמאָגט און פאָרט, כאַפּן מיר אַן, קיין פּאַריז. קומענדיק קיין פּאַריז, דאַרף ער צום ערשט אויסגעפינען אַ פּאַסיקן האָטעל. ער זוכט־נאָך, פרעגט זיך נאָך, ביז ער באַשליסט זיך און פאַרפאָרט אין האָטעל, לכתחילה האָט ער, פאַרשטייט זיך, קיין שום זיכערקייט ניט, אַז דער האָטעל וועט אים באַפרידיקן. אָבער מען קען זיך דאָך ניט העלפן, מען מוז אויספּרובירן. אָט דאָס זוכן און אויספּרובירן חזרט זיך באַלד איבער אין שייכות צו אַ רעסטאָראַן, דערנאָך בנוגע אַ טעאַטער אאַז״וו. דער האָטעל איז אויף וואוינען, דער רעסטאָראַן — אויף עסן, דאָס טעאַטער — אויף פאַרוויילונג. וואוינען, עסן, פאַר־

ווילונג, יעדע פון זיי איז בכוח צו שאַפן פאַרגעניגן. אָבער זיי זיינען ניט קיין איינצלנע פונקטן, נאָר גאַנצן פּראָצעסן (זוכן, אויס־פּרובירן, און אַלע קאָמפּליקאַציעס וואָס זיינען דערמיט פאַרבונדן) און צו פאַרבינדן דאָס פאַרגעניגן בלויז מיטן לעצטן דערגרייך־פּונקט, און בלויז דאָס אָנרופן לעבן הייסט סוף־כל־סוף זיך אַליין אָפּנאַרן. וואָרים אונדזער פילאָזאָפישער סוחר האָט אויך געוואָלט בלויז פאַרווירקלעכן זיין דעפיניציע פון לעבן, ער האָט אָבער ניט געקענט אויסמיידן דאָס זוכן און אויספּרובירן — דאָס טראַכטן און זאָרגן — כאָטש דערפון איז ער לכתחילה אַנט־לאָפן. און עס איז זייער מעגלעך, אַז זיינע נייע פאַריזער דאגות האָבן אים געקאָסט ניט ווייניקער מי און מאַטערניש ווי זיינע גע־שעפטן אין דער היים. עס איז ווי אין אַלטן וויץ: „אויב אַ מענטש עסט דריי בייגל אויף אָנבייסן און ערשט דער דריטער מאַכט אים זאַט, צו וואָס זאָל ער עסן די ערשטע צוויי? ער קען דאָך גלייך עסן דעם דריטן“.

אַן אַלטע יידישע מעשה דערציילט, אַז אַ פּרינצעסין איז אַמאָל קראַנק געוואָרן, און די דאָקטוירים האָבן פאַרלוירן יעדע האָפענונג זי צו ראַטעווען. האָבן אָבער טויזנט מייל פון דער הויפּט־שטאָט געלעבט דריי ברידער. איינער האָט געהאַט אַזעלכע אויגן, אַז ער האָט געקענט זען אויף טויזנט מייל. דער צווייטער האָט געהאַט אַ פערד וואָס האָט געקענט לויפן טויזנט מייל אַ מינוט, און דער דריטער האָט געקענט היילן יעדע קראַנקהייט. האָט דער ערשטער דערזען, אַז די פּרינצעסין איז קראַנק, האָט דער צווייטער איינגע־שפּאַנט זיין פערד און אַהינגעפאָרן, און דער דריטער האָט זי אויס־געהיילט. פרעגט זיך: מיט וועמען פון די דריי זאָל זי חתונה האָבן אויס דאַנקבאַרקייט פאַר איר איצטיקן געזונט־צושטאַנד? אויב פּרינצעסינס זענען געוויינטלעכע מענטשן ווי מיר אַלע, איז איר ערשט געפיל זיכער געווען, אַז דער וויכטיקסטער פון די דריי איז דער דריטער. צום לעצטן דערגרייך־פּונקט שרייבן מיר צו דעם ווערט אין דעם זינען פונם גאַנצן פּראָצעס, און אין אים זעען מיר די גאַנצע דעפיניציע פון לעבן.

דאָס לעבן איז אָרגאַניזירט אַזוי, אַז מיר זיינען תמיד אַרומ־גערינגלט מיט פאַרשיידענע סיטואַציעס, וואָס אויף זיי דאַרפן מיר זיך ווי געהעריק אָפּרופן, ד״ה, אונדזערע אָפּרופן דאַרפן פירן אויף די וועגן פון אונדזער געבוירענער און געוואָרענער טבע. אָבער

אַזוי ווי אין אינטעלעקטועלן לעבן זיינען די צאָל ברירות אומגע־הייער גרויס, איז יעדער אָפּרוף אין דער זעלביקער צייט אַ זוכן און אַן אויספּרובירן. דער תּוך פון לעבן איז אויף אַזאַ אופן דורך און דורך עקספּערימענטאַל. ווען מען זאָל דאָס אויסדריקן אויף אַ פּאַראַדאָקסאַלן אופן, דאַרף מען זאָגן, אַז דאָס לעבן באַשטייט פון אַ שטענדיקן, אַנהאַלטנדיקן, כּסדרדיקן פּרובירן אויסצוגעפינען ווי אַזוי צו לעבן. מיר דאַכט זיך, אַז עס איז אוממעגלעך אויפ־צובויען אַ געזונטע טעאָריע פון דערציאונג, אויב מיר זעען ניט איין דעם עקספּערימענטאַלן תּוך פון לעבן. דער עקספּערימענטאַלער געדאַנק שליסט אויס יעדע מעגלעכקייט פון אַן אַבסאָלוטן ענד־לעכן דערגרייך־פּונקט, און קינדהייט און דערוואַקסנקייט באַקומען זייערע ערטער אין אַ כּסדרדיקער סקאַלע פון לעבעדיקע פּראָצעסן וואָס ציען זיך פון וויגל ביזן קבר. די עקספּערימענטן פון יעדן מאָמענט ברענגען אַרויס רעזולטאַטן, וואָס אַ טייל פון זיי ווערן באַנוצט, אַנדערע — פאַרוואָרפן, אין יעדן קומענדיקן מאָמענט. אַזוי עקספּערימענטירט אויך יעדע טייל פון לעבן פאַר יעדער אַנ־דער טייל אין דער זעלביקער צייט. די גוטע רעזולטאַטן ווערן אַנגענומען און פּראַקטיצירט, די שלעכטע זוכט מען ווי ווייט מעגלעך צו פאַרשטויסן; אַזוי גייט אָן דאָס לעבן אויף יעדן פּונקט פון דער סקאַלע.

אָבער לאָמיר זיך נאָכאַמאָל אומקערן צו דער פּראַגע וועגן דעם גייסטיקן וואוקס פון קינדער, וואָס דאָס איז אייגנטלעך אַן אַנדער וואָרט פאַר „דערציאונג". ווי מיר האָבן געזען לעבן אין פאָלק גלויבנס וועגן קינדער וואָס נעמען זיך פון צוויי קעגנזעצ־לעכע געפילן. פון איין זייט האָבן מיר, ווי דער באַרימטער פּע־נעלאָן דריקט זיך אויס: „אַ קליינעם און טייערן רעזערוואואַר" און פון דער צווייטער זייט: „כּי יצר לב אדם רע מנעוריו". די אַלטע שול וואָס האָט אַזוי פיל געבויט אויף דעם צווייטן געפיל, האָט זיך פונדעסטוועגן ניט געקענט אינגאַנצן אָפּזאָגן פונם ערשטן, און געמאַכט מיט אים פּשרות. אָבער אַזוי ווי די פּשרה איז ניט געווען קיין טייל פון אַן אינעווייניקסטן טעאָרעטישן געוועב, האָט זי זיך אויסגעדריקט אין דער פּראַקטישער פאָדערונג צו מאַכן די לימודים אַנגענעם. דאָס נעמט געוויינטלעך אָן די פאָרם פון מע־טאָדישע נייסן, פאַרטלען, אויפוועקן אַ קאָנקורענץ־געפיל, סטימולירן

דורך דעם לערערס סיסטעמאַטישן אָפּשאַצן די קינדערס אַרבעט, דורך סימבאָלן און צייכנס, אאַז״וו.

זאָל דאָ דערווייל באַמערקט ווערן, אַז די אַלע מיטלען מוזן ניט זיין תמיד שלעכט, און אַז עס איז בכלל שווער צו באַשטימען דעם גענויעם חילוק צווישן „פּאַרטלען״ און „פּראָגרעסיווע״ מעטאָדן, לכל־הפּחות איז דאָס שווער ווען מען קוקט אויף יעדער טייל פון דער שול־אַרבעט באַזונדער און מען לאָזט אינגאַנצן אויס דעם לערערס כוונות. עס איז בלויז נויטיק דאָ צו באַמערקן, אַז די דערמאָנטע פּשרות, ווען זיי קומען צוליב ריין פּראַקטישע סיבות, קענען אונדז ווייט ניט פירן אין דערציאונג, קענען העכסטנס האָבן אַ באַגרענעצטע, מאָמענטאַלע ווירקזאַמקייט.

די נייע, די מאָדערנע, טעאָריע פון דער דערציאונג איז געבויט אויפן ערשטן געפיל, אויפן געפיל, אַז קינדער האָבן אין זיך גרויסע מעגלעכקייטן וואָס ליגן אין די פּראָצעסן פון זייער וואַקסן. דאָס איז אייגנטלעך די אויפפאַסונג פונם וואוקס־פּראָצעס וואָס איז פריער פאַרטיידיקט געוואָרן. אויף אַזוי ווייט, מוז מען מודה זיין, אַז די מאָדערנע טעאָריע פון דערציאונג דריקט אויס אַן אומבאַשטרייטלעכן אמת, און האָט געשאַפן פון יענעם האַלב־שטומען געפיל אַ וואונדערלעכן טעאָרעטישן בנין, כדי דאָס צו דערווייזן. עס ווייזט אָבער אויך אויס, אַז דאָס איז ניט מער ווי איין זייט פון דער מטבע. איך גלויב, אַז אין דעם צווייטן געפיל — וואָס ווערט אַזוי רוי און גראָב אויסגעדריקט — שטעקט אַן אַנגעזעענער און ווירקלעכער אמת. אויך דאָ, דאַכט זיך מיר, איז דאָס פאַלק ניט אינגאַנצן אומגערעכט.

די נייע טעאָריע פון דערציאונג האָט אויסגעצייכנט אויפגעפּאַסט די טבע פונם קינד דערמיט, וואָס זי שטרייכט אונטער דעם ווערט פון שפּיל און זעלבסט־טעטיקייט ווי נויטווענדיקע פאַקטאָרן אין דער אינדיווידועלער מענטשלעכער אַנטוויקלונג. זי זעט קלאָר איין די ראָלע פון די מאַטעריאַלן פון דער וועלט ווי באַשטימענדיקע פאַקטאָרן אין וואוקס. זי באַמערקט די ווירקלעכקייט פון דער סאָציאַלער סביבה אין לעבן פון קינדער, וואָס איז אַזוי לאַנג פאַרלאָזן געוואָרן. אָבער דער פאַקטאָר וואָס מיר רופן „סאָציאַלע סביבה״ איז ניט עפּעס אַלגעמיינס און צעשוואומענס. נאָר כאַראַקטעריסטיש און ספּעציפיש. און דאָ איז פאַראַן איין ווירקלעכער פּונקט, וואָס איז תמיד פאַרזען געוואָרן. קינדער פאַרברענגען ניט

סתם אַזוי זיך אין אַ סאָציאַלער סביבה, נאָר אין אַ סביבה, וואו באַשעפענישן וואָס געפינען זיך אויף פאַרשיידענע פונקטן פון דער סקאַלע פונם וואוקס־פּראָצעס, קומען אין כסדרדיקע באַציאונגען. אַט דער פאַקט וואָס יעדער עלטער האָט אַרום זיך אַנדערע, נידעריקערע און העכערע עלטערס — איינגעשלאָסן דערוואַקסענע מענטשן — איז, גלויב איך, בכוח צו דערקלערן אַסך זאַכן אין דערציאונג וואָס די פריערדיקע אויפפאַסונג פונם וואוקס־פּראָצעס איז אַליין ניט ביכולת צו פאַרענטפערן.

ווי עס זאָל ניט זיין, האָט די נייע טעאָריע אָפּט געמאַכט גאַנץ אומקאָנסעקווענטע פּשרות מיט געדאַנקען וואָס זי האָט כסדר געזוכט צו באַקעמפן. למשל, די פראַגע וועגן פאָרמאַלע לימודים. אין דיואיס בוך „דעמאָקראַטיע און דערציאונג" ווייזט ער גאַנץ קלאָר אָן אויף דער נויטיקייט פון פאָרמאַלע לימודים אין אַ שול. אָבער דאָס ווערט ביי אים באַזירט בלויז אויף דעם פאַקט, וואָס אונדזער היינטיקע קולטור איז צו קאָמפּליצירט, און קען ניט איבערגעגעבן ווערן אויף אַזאַ צופעליקן אופן, ווי די איינפאַכע קולטור אין אַ פּרימיטיווער געזעלשאַפט. דאָס איז, בלי ספק, אמת. אָבער דערמיט טאָר דער ענין טעאָרעטיש ניט אויסגעשעפּט ווערן. וואָרים אַ גרויסע טייל פון דער שול־אַרבעט ווערט דורכדעם אויסגעשלאָסן פונם וואוקס־פּראָצעס גופא. די פאָרמאַלע לימודים און אַנדערע ענלעכע מאָמענטן אין שול־לעבן ווערן דאָ אַ מין צושעפעניש, וואָס זיינען אומגליקלעכערווייז אַ געזעלשאַפטלעכע התחייבות, כאָטש ס'איז ניטאָ קיין פּרינציפּ אין דער אַנטוויקלונג פונם קינד וואָס זאָל זיי באַרעכטיקן. אויף אַזאַ אופן מוז דאָס כשרע קינד פון דער פּראַקטיק ווערן אַ שטיף־קינד אין דער טעאָריע.

וואָס שייך די נייע שול־פּראַקטיק, איז זי אויך געצוואונגען געוועז צו מאַכן פּשרות, פונקט ווי די אַלטע שול, אָבער אויף אַ פאַרקערטן אופן. די אַלטע שול האָט זיך געמוטשעט אַפּזאָגן פונם געדאַנק, אַז „אין שול דאַרף מען לערנען מיט קינדער בלויז דאָס וואָס איז זיי אומאַנגענעם, ווייל דאָס אַנגענעמע וועלן זיי לערנען אַליין". אַנשטאָט דעם האָט מען מיט דער הילף פון מעטאָדישע נייסן, מיט דער אָפּשאַפונג פון פיזישער שטראָף, און מיט די מיטלען, וואָס איך האָב אויף זיי שוין פריער אָנגעוויזן, אַריינגעבראַכט אַ נייעם גייסט פון מער פרייד און פאַרגעניגן. בעת די נייע שול, אָנהויבנדיק פון פונקט דעם צווייטן עקסטרעם, האָט זיך מיט דער

צייט געמוזט באַנוגענען מיט אַסך ווינציקער ווי די טעאָריע האָט פאָראויסגעזאָגט. ממילא האָבן זיך דאָ געשאַפן שאַרפע, בולטע סתירות צווישן טעאָריע און פּראַקטיק, אַ פאַקט וואָס פאַרדינט מען זאָל אים כסדר אונטערשטרייכן.

די נייע שול האָט זיך צום מערסטן אויסגעצייכנט אין אַריינברענגען מאַטעריאַלן, וואָס אין פריערדיקע צייטן האָט מען אפילו ניט געחלומט, אַז זיי קענען האָבן אַוועלכע ניט איז שייכות צו קינדער אָדער אַ פּלאַץ אין דער שול. די דאָזיקע מאַטעריאַלן און, ממילא, טעטיקייטן האָבן טאַקע באַקומען זייער פולע און פאַרדינטע אויפמערקזאַמקייט מצד אַלע שרייבער איבער מאָדערנער דערציאונג. ווי עס ווייזט אָבער אויס, זיינען זיי ניט בכוח געווען אַלץ צו פאַרענטפערן, וואָס דאָס זעט זיך אַרויס קלאָר פון די גרויסע שוועריקייטן אין דער פּראַקטיק פון דער מאָדערנער עקספּערימענטאַלער שול.

קאַפּיטל פיר

דערציִאונג און קאָנטראָל

א. אימפּולס און אָפּהאַלט

עס איז פריער אָנגעוויזן געוואָרן אויף צוויי קעגנגעשטעלטע באַציִאונגען וואָס לעבן אין פאָלק אין שייכות צום קינד. אין די דאָזיקע באַציִאונגען קען מען אָפּט אַרויסזען סימנים פון אונדזער מאָדערנער פּראָבלעם ירושה־סביבה. אַן אַנדערש מאָל זעט מען אין זיי דעם געוויינטלעכן אונטערשייד וואָס מענטשן ווייזן אַרויס אין זייערע שייכותן צו גוטס און שלעכטס. פון איין זייט זעט מען אין דעם קינד שיינע און ליכטיקע מאָמענטן, וואָס מען דאַרף זיי טייער האַלטן. פון דער אַנדערער זייט פילט מען, אַז „אַ קינד איז אַ חזיר“, „אַ טייוול“, מיט איין וואָרט — עס פאַרמאָגט שלעכטע נייגונגען, וואָס די אויפגאַבע פון דערציִאונג איז זיי אויסצוראָטן. פּסיכאָלאָגיש גערעדט, איז דאָס ערשטע געפיל פאַרבונדן מיט דער נייטיקייט פריי אויסצולעבן די געזעלשאַפטלעך פּאָזיטיווע אימ־פּולסן, בעת דאָס צווייטע שטרייכט אונטער דעם מאָמענט פון אַ רעגו־לירנדיקן פּרינציפּ, פון קאָנטראָל און אָפּהאַלט. ווי מיר האָבן אויך געזען, איז די אַלטע שול געבויט אויף קאָנטראָל און אָפּהאַלט, בעת די נייע רעכנט זיך על־פּי־רוב, טיילמאָל בלויז, מיט די אַזוי־גערופענע פּאָזיטיווע אימפּולסן. מיר דאַכט זיך, אַז ווען מיר וועלן אָפּשאַפן דעם תהום צווישן די דאָזיקע צוויי מאָמענטן אין דער טעאָריע פון דערציִאונג און וועלן זען אין זיי איין אַרומנעמענדיקן פּרינ־ציפּ אין דער אָנטאָגענעטישער מענטשלעכער אַנטוויקלונג, בלויז דעמאָלט וועלן מיר קענען פאַרשטיין די פאַקטן פון דעם איצטיקן שול־לעבן און אָנווייזן דעם וועג פון דערציִערישן פּראָגרעס.

אָפּהאַלט שפּילט אַן אומגעהויערע ראָלע סיי אין פּערזענלעכע פּראָצעסן, סיי אין געזעלשאַפטלעכע, און אויף אַלע מדרגות פון לעבן און באַוואוסטזיין. אין דער אמתן מוז ניט אָפּהאַלט זיין

דווקא אַ נעגאַטיווע דערשיינונג, עס ווענדט זיך, פון וואָסער שטאַנדפּונקט מען קוקט אויף דער זאַך. עס איז נייטיק דאָס צו דערמאָנען, ווייל אָפטמאָל פאַרזעען מיר די וויכטיקייט פון אָפּהאַלט ווי פון אַ פונדאַמענטאַלן פּרינציפּ אין דערציאונג, מחמת דעם וואָס נעגאַטיווקייט איז פאַרבונדן סיי מיט פּאַסיווקייט סיי מיט צעשטערונג. אָבער צו קוקן אויף אָפּהאַלט ווי אויף עפּעס נעגאַטיווס איז בכלל ניט ריכטיק. עס וועט ניצלעך זיין צו אילוסטרירן דאָס לכתחילה מיט ביישפּילן פון פיזיאָלאָגישן לעבן, ווייל אין פיזיאָלאָגישן פּראָצעס זעען מיר די עלעמענטאַרע מדרגות סיי פון אימפּולס סיי פון אָפּהאַלט. לעבן די נירן געפינען זיך צוויי קליינע דריזן, אַדרענאַלע דריזן, וואָס זייער זאַפט רינט לאַנגזאַם אריין אין בלוט און האָט אַ גרויסן ווערט פאַר האַרץ און מוסקלען. אָבער אין אַ מאָמענט פון בייזקייט הויבט דער זאַפט אָן צו רינען זייער גיך, דאָס קלאַפּן פון האַרץ ווערט געשטאַרקט און די בלוט־צירקולאַציע — פאַרגיכערט. אויך די לעבער ווערט סטימולירט און איר אָנגעזאַמלטער צוקער גייט איבער אינם בלוט. די מוסקלען פון הענט און פיס קריגן אויף אַזאַ אופן זייער נייטיקן הייץ־מאַטעריאַל — חוץ אָסך זויערשטאָף דורך דער פאַרגיכערטער צירקולאַציע פון בלוט — ממילא ווערן הענט און פיס גרייט צו טאָן די אַרבעט, וואָס איז טיילמאָל אַזוי נייטיק אין מאָמענט פון כעס.

די אַדרענאַלע דריזן האָבן, הייסט עס, אָפּגעטאָן אַ גרויסע פּאָזיטיווע אַרבעט. אָבער די זעלביקע דריזן, וואָס סטימולירן אַזוי שטאַרק די הענט און די פיס, שטעלן אויך אָפּ די באַוועגונגען פון מאָגן און האָבן בכלל אַן אָפּהאַלטנדיקע ווירקונג אויף אַלע פאַרדייארגאַנען. פון שטאַנדפּונקט פון האַרץ, מוסקלען און לעבער איז די אַרבעט אַ פּאָזיטיווע, פון שטאַנדפּונקט פון די פאַרדיי־אָרגאַנען — אַ נעגאַטיווע, און פון שטאַנדפּונקט פונם גאַנצן אָרגאַניזם זיינען די אַלע ענדערונגען אין מאָמענטן פון כעס — פון גרויסן און דורכאויס פּאָזיטיוון ווערט. אַזוי ווייזט זיך אַרויס די וויכטיקע ראָלע פון אָפּהאַלט אויף דער גאַנצער ליניע פון אונדזער טעטיקייט, פון, זאָגן מיר, ניט וועלן אַריינשטעקן דעם פינגער אין פייער, כאָטש דעם קינד ציט אַזוי שטאַרק עס צו טאָן, ביז די העכערע אינטעלעקטועלע פּראָצעסן מיט זייערע פיל ברירות, וואָס טייל נעמען מיר אָן און פון אַנדערע האַלטן מיר זיך אָפּ. ווי זאָגט וויליאַם דזשיימס: „מיר וואָלטן אַלע געווען קאַטאַלעפּטיקער, און וואָלט

זיך אַ מוסקל צונויפגעצויגן, וואָלטן מיר עס קיינמאָל ניט געקענט אָפּשטעלן, ווען ניט אַנדערע פּראָצעסן, וואָס גייען אָן אין דער זעלביקער צייט אָפּצוהאַלטן די צונויפציאונג. אָפּהאַלט איז דעריבער ניט קיין טיילמאָליקער צופאַל, עס איז אַ תוך־עלעמענט אין דעם לעבן פון מאַרך, וואָס לאָזט קיינמאָל ניט אָפּ"(1).

אין געזעלשאַפטלעכע באַציאונגען שפּילן קאָנטראָל און אָפּהאַלט פּונקט אַזאַ וויכטיקע ראָלע. אין נערוון־סיסטעם זיינען פאַראַן נידעריקע צענטערס און העכערע. די נידעריקע האָבן צו טאָן מיט די עלעמענטאַרע, איינגעבוירענע באַוועגונגען, בשעת די העכערע האָבן צו טאָן מיט קאָמפּליצירטערע געוואוינהייטן און דענקען. אַחוץ דעם האָבן זיי אַ קאָנטראָלירנדיקן און אָפּהאַלטנדיקן איינפלוס אויף די נידעריקע צענטערס. אַזוי, למשל, געהערט אָטעמען צו אַ נידעריקערן צענטער, אָבער ווען נייטיק קענען מיר אָפּהאַלטן דאָס אָטעמען אויף אַ געוויסער צייט, דאָ קומט אַריין די פאַרמיטלונג פון אַ העכערן צענטער — דאָס באַגרייפן, אַז מען דאַרף זיך אָפּהאַלטן פון אָטעמען אין דעם געגעבענעם מאָמענט.

פּונקט אַזוי קומט עס פאָר אין דעם צוזאַמענדיקן לעבן פון מענטשן פון פאַרשיידענע עלטערס און פיאיקייטן — „נידעריקע" און „העכערע". ווען קינדער קומען אין דער וועלט, געפינען זיי שוין פאַר זיך פאַרטיקע מוסטערן פון האַנדלען און לעבן. זיי לערנען זיך אויס ניט צו זאָגן קיין ליגן, פּונקט ווי זיי לערנען זיך אויס צו קאָנטראָלירן די אורין־בלאָז; ביידע זיינען פאַרטיקע מוסטערן אין דער געזעלשאַפט, און זיי ווערן געצוואונגען דורך קאָנטראָל און אָפּהאַלט אָנצונעמען די דאָזיקע מוסטערן. אָבער אָט די פאַרטיקע מוסטערן ווערן ניט בלויז פאַרקערפּערט אין אינסטיטוציעס און זאַכן, נאָר דער עיקר אין מענטשן מיט זייערע שטענדיקע פאַרלאַנגען, ליידנשאַפטן און פאַרגעניגנס פון ווירקן און באַאיינפלוסן. דעריבער דאַרף מען זיך ניט פאָרשטעלן, אַז קינדער וואַקסן אָדער קענען וואַקסן גייסטיק בלויז דורך נאָכמאַכן און איבערנעמען מוסטערן פון עפּעס וואָס איז פּאַסיוו אָדער אַריינגעטאָן בלויז אין זיך אַליין. דאָס איז צו ווינציק כדי עס זאָל אויסוואַקסן אַ מענטשלעך קינד, אַ מענטש. די שטענדיקע קעגנזייטיקע באַציאונג צווישן מענטשן פון אַלע עלטערס: די צאַרטע געפילן וואָס קינדער רופן אַרויס צו זיך אין האַרצן פון דערוואַקסענע, און דער דרך־ארץ וואָס דערוואַקסענע רופן אַרויס ביי קינדער; דאָס וואָס קינדער נע־

מען איבער די מוסטערן וואָס דערוואַקסענע שטעלן פאַר זיי אַוועק, און דאָס וואָס יעדער העכערער עלטער רייסט זיך אַוועקצושטעלן אַזעלכע מוסטערן פאַר די יינגערע — אָט דאָס אַלץ איז איין גרויס געוועב, וואָס באַשטימט דעם כאַראַקטער פון קינדערשן וואוקס און פון דערציאונג.

איך וויל דאָ ספּעציעל אונטערשטרייכן, אַז דער פּראָצעס פון מענטשלעכער דערציאונג איז ניט געווענדט בלויז אָן דער טבע פון קינדער און זייער שייכות צו דער סאָציאַלער סביבה זייערער און צו די מאַטעריאַלן אַרום זיי, נאָר אויך אָן דער טבע פון דער־וואַקסענע און זייער שייכות צו קינדער. מיר דאַכט זיך, אַז דער דאָזיקער פּונקט איז אינגאַנצן פאַרזען געוואָרן אין דער טעאָריע פון דערציאונג.

ב. דערציאונג ביי פּרימיטיווע שבטים

מען וואָלט געקענט אָט די השערה אינגאַנצן אָפּפרעגן מיט ראיות פון דערציאונג ביי פּרימיטיווע שבטים. אין אַמעריקע באַ־ריכטן פון פּרימיטיוון לעבן פלעגט מען אָפט אומעטום אונטער־שטרייכן, אַז ביי זיי פעלט לגמרי דער ענין דערציאונג. אַזוי, למשל, דערציילט דער מיסיאָנער בעגערט: „פאַר קיין שום זאַך זאָרגן ניט די קאַליפאָרניער אַזוי ווייניק ווי פאַר דער דערציאונג פון זייערע קינדער, וואָס איז באַגרעניצט בלויז אויף אַ קורצער צייט און הערט אויף, ווי נאָר די קינדער זיינען פיאיק צו זאָרגן פאַר זיך, ד״ה, צו כאַפּן מייז און הרגענען שלאַנגען. האָבן די יונגע קאַליפאָרניער איין מאָל באַקומען גענוג געניטקייט און כוח צו פאַרנעמען זיך מיט זייער מלאכה, איז עס פאַר זיי אַלץ איינס, צי זיי האָבן עלטערן אָדער ניט״(2). עס איז אמת, אַז צוזאַמען דערמיט דערציילט בעגערט, ווי שרעקלעך אויפגעבראַכט די דאָזיקע אינ־דיאַנער ווערן, ווען אַ מיסיאָנער באַשטראָפט זייערע קינדער פאַר עפּעס אַ פאַרברעך. ער זעט גאָר אפילו ניט איין, אַז אין דעם דאָ־זיקן פאַקט איז פאַראַן אַ סתירה צו דעם, וואָס איז פריער געזאָגט געוואָרן. ווארים דאָס לעצטע שטימט לחלוטין ניט מיט גלייכגיל־טיקייט צו קינדער. בכל אופן איז זיין איינדרוק, אַז די קאַליפאָרניער „טוען גאָרנישט בנוגע וואָרענען אָדער לערנען; זיי ווייזן אפילו ניט קיין ווערטפולן ביישפּיל, וואָס די קינדער זאָלן טאָן״.

פאַרשטייט זיך, אַז אויב דאָס לעצטע איז אמת, קומט דאָרטן ניט פאָר קיין דערציאונג אין עכטן מענטשלעכן זינען פון דעם וואָרט. וואָרים כאָטש דאָס ספּאָנטאַנע און צופעליקע מצד די קינדער איז אַן אָנגעזעענער ווינקל־שטיין פונם גאַנצן דערציערישן בנין, איז אָבער קאָנטראָלירטער מענטשלעכער וואוקס גלייכצייטיק אָפּהענגיק פון דער אַקטיווער ממילאדיקער מיטהילף פון יעדן העכערן עלטער און יעדער העכערער פיִיאיקייט. אָבער עס איז פשוט ניט צו גלויבן, אַז בעגערט איז געווען וויסנשאַפטלעך צוגעגרייט צו זען פאַקטן ווי עס געהער צו זיין. דאָסזעלביקע איז אמת וועגן אַסך אַנדערע, וואָס האָבן אויסגעדריקט ענלעכע מיינונגען.

פאַראַן אָנגעזעענע און זייער אָפּגעהיטענע פאָרשער, וואָס פילן זיך געצוואונגען צו באַטראַכטן די שול און די פאָרמאַלע לימודים ווי ריינע פּראָדוקטן פון אונדזער הייַנטיקער קאָמפּליצירטער ציוויליזאַציע, און זיי שטיצן זיך דערויף, וואָס ביי פּרימיטיווע שבטים איז אַזאַ פאָרם פון קאָנטראָל און אָפּהאַלט אין דערציאונג ניטאָ. פאַרשטייט זיך, ווען מען וואַרפט אַ בליק אויף אונדזערער אַ שול, אויף די לערער, אויף די שפּראַכיקע, מאַטעמאַטישע און אַנדערע סימבאָלן, וויסנשאַפטלעכע מאַטעריאַלן, ביכער, — מיט איין וואָרט, ווען מיר באַטראַכטן אַ מאָדערנע בילדונג־אינסטיטוציע און מיר פאַרגלייכן זי מיט דעם, וואָס עס רינגלט אַרום אַ קינד אין צענטראַל־אַפריקע אָדער אין דער פּרימיטיווער אויסטראַליע, איז דער חילוק אַזאַ אומגעהויערער, אַז ס'איז שווער צו כאַפּן די ענלעכקייט. עס מאַכט דעם איינדרוק, אַז דאָס פּרימיטיווע לעבן איז ניט גענוג קאָמפּליצירט, און דעריבער קען געמאָלט זיין, אַז די קינדער זאָלן אָן שום באַזונדערן פּראָצעס פון צוגרייטן זיך גלייך קענען זיך באַטייליקן אין לעבן גופא: „דאָס סאָציאַלע לעבן איז אַ פּראָצעס פון אינדיווידואַליזירן מענטשלעכע טעטיקייטן, ווי די היים, די אינדוסטריעס, די קירך, די מלוכה און די שול. דער ציל פון דערציאונג איז צו באַזאָרגן די קינדער מיט מיטלען ווי געהעריק זיך צו באַטייליקן אין יענע אינסטיטוציעס. דאָס שליסט איין אַ נאָענטע שייכות צווישן דער שול און די געזעלשאַפטלעכע אינסטיטוציעס. וואָס מער דאָס לעבן ווערט אינסטיטוציאָנירט, אַלץ מער דאַרף מען די שול. די פּרימיטיווע געזעלשאַפט דאַרף קיין שול ניט האָבן, ווייל די געזעלשאַפטלעכע טעטיקייט איז געווען איינפאַך, און די באַציאונגען צו דעם מענטשן זיינען ניט אַזוי אומפּערזענלעך

ווי אין דעם מאָדערנעם לעבן, אַזוי אַז די סאָציאַלע רוטין און טע־טיקייטן האָבן געקענט איבערגעגעבן ווערן דירעקט, ווייל מחמת זייער איינפאַכקייט האָבן אפילו די קינדער געקענט זיך אין זיי די־רעקט באַטייליקן"(3). אויף אַן ענלעכן אופן דריקט זיך אויס אַן אַנדער טעאָרעטיקער פון דערציאונג: „ווילדע געזעלשאַפטן האָבן ניט קיין שולן; זיי דאַרפן זיי ניט. דאָס הייסט ניט, אַז שולן זיינען אַ צופעליקער צוגאָב צו דער ציוויליזאַציע, אַזוי ווי ווייסע קעלנער און גלעקלעך ביי די טירן; זיי זיינען אַ פונדאַמענטאַלע נייטיקייט פון סאָציאַלן פּראָצעס פון ציוויליזירטן לעבן. דאָס איז דערפאַר, ווייל ציוויליזאַציע שיידט זיך אונטער פון ווילדקייט דער־מיט, וואָס די ערשטע באַנוצט אַן אויסגעאַרבעטן קאָגניטיוון קאַ־פּיטאַל, וואָס מוז אַבסאָלוט געלערנט ווערן דורך דעם קאַנדידאַט, איידער ער קען זיך באַטייליקן מיט דערפאָלג אָדער נוצן אין דעם ציוויליזירטן סאָציאַלן פּראָצעס"(4). הגם דזשאָן דיואי שטייט טעאָרעטיש ווייט פון די פריערדיקע צוויי, ספּעציעל פון דעם לעצטן, פונדעסטוועגן ווייזט זיך אָט די ווייטקייט ניט אַזוי קלאָר אַרויס, ווען ער רעדט וועגן דעם אונטערשייד צווישן פאָרמאַלער און אומפאָרמאַלער דערציאונג. אָבער זיינע דערקלערונגען זיינען אַסך פּינקטלעכער און אַסך נענטער צו די פאַקטן(5).

עס איז זיכער אמת, אַז מיר קענען אַסך לערנען פון אַ פאַר־גלייך צווישן פּרימיטיווער און ציוויליזירטער דערציאונג. אָבער ווען איז דאָס געוואָרן, ווען דער פאַרגלייך וועט זיין אַ גע־רעכטער. און אַ פאַרגלייך איז אַ גערעכטער ערשט דעמאָלט, ווען מען געפינט אויס אַ שותפישן באַזיס פאַר ביידע זייטן פון דעם פאַרגלייך און מען רעכנט אַראָפּ אַלע פאַרשיידנקייטן, וואָס שטאַמען פון די ספּעציעלע באַדינגונגען, אין וועלכע עס געפינט זיך יעדע זייט פון דעם פאַרגלייך. איז פאַראַן אַזאַ שותפישער באַזיס פאַר פּרימיטיווער און ציוויליזירטער דערציאונג, אַריינרעכענענדיק דעם שול־מאָמענט, וואָס איז אַזוי כאַראַקטעריסטיש פאַר דער ציוויליזירטער? אָט דאָס איז די פראַגע. ווען מיר וועלן באַטראַכטן דעם ענין פון אַזאַ שטאַנדפּונקט, וועלן מיר אויסגעפינען, אַז די פריער־דיקע ציטאַטן גיבן ניט איבער קיין ריכטיק בילד פון דער לאַגע.

שטעלט זיך פאַר, אַז אַ פאַרגלייך צווישן פּרימיטיווער און ציוויליזירטער מעדיצין וועט אונדז פירן צו דער מסקנא, אַז מיר קענען בכלל ניט רעדן וועגן אַ פּרימיטיווער מעדיצין, ווייל דאָרט

זיינען איינגאַנצן ניטאָ קיין קליניקעס פאַר קראַנקע. דאָס וואָלט געווען אַ פאַלש בילד, ווייל פרימיטיווע שבטים האָבן זיכער יאָ זייער מעדיצין, ניט געקוקט דערויף וואָס זיי האָבן ניט קיין ספּעציעלע אינסטיטוציעס אויף צו באַשטימען דיאַגנאָזעס און צו היילן. קליניקעס זיינען אייגנטלעך אַ העכערע אַנטוויקלונג פון מעדיצינישער טעכניק, וואָס איז געווענדט אין אַסך קולטור־דערגרייכונגען, לחלוטין ניט מעדיצינישע אין כאַראַקטער. אַזאַ פאַרגלייך וואָלט נאָר דעמאָלט געקענט האָבן אַ זינען, ווען מיר זאָלן רעדוצירן דעם באַגריף מעדיצין צו געוויסע פונדאַמענטאַלע הנחות. עפּעס ענלעכס דאַרף געטאָן ווערן אין שייכות צו שול־דערציאונג. און ווען מיר וועלן עס טאָן, וועלן מיר, גלויב איך, אויסגעפינען, אַז צווישן פרימיטיווער דערציאונג און ציוויליזירטער שול־דערציאונג איז דער אונטערשייד ניט אין תוך, נאָר אין דער מדרגה.

ג. דער באַגריף „לימוד"

דאָס סאַמע כאַראַקטעריסטישע אין דער שול דריקט זיך אויס אין צוויי זאַכן: ערשטנס, וואָס קינדער ווערן צוזאַמענגעבראַכט אויף איין פּלאַץ צוליב לערן־צוועקן; צווייטנס, די פאָרמאַלע לימודים, וואָס ווערן אָנגעפירט אונטער דער אויפזיכט פון אַ ספּעציעל געשולטן מענטשן. דאָס צווייטע איז, פאַרשטייט זיך, דאָס וויכטיקסטע, לאָמיר דעריבער דערמיט אָנהויבן. אָבער קודם־כל איז נייטיק צו רעדוצירן דעם באַגריף „לימוד" צו זיין עלעמענטאַרן פּשט. וואָס איז אַזוינס לימוד?

לאָמיר זיך פאָרשטעלן, אַז אַ לערער פּאַלט איין אויסצולערנען זיין קלאַס די בייגונגען פונם צייטוואָרט „רעדן": איך רעד, דו רעדסט, ער רעדט, אאַז"וו. צוליב וואָס טוט ער דאָס? עס איז זיכער ניט צוליב דעם, וואָס אין יענער רגע האָבן זיך די קינדער געניטיקט אין אַלע פאָרמען פון דעם דאָזיקן צייטוואָרט. די מאָמענטאַלע נויטן פון זייער נאַטירלעכן אָנגאַנג אין לעבן זיינען ניט אַזעלכע אַז זיי זאָלן זיך ניט קענען באַגיין אָן אַזעלכע ידיעות. אָבער דער לערער רעכנט, אַז עס איז גוט די קינדער זאָלן איצט באַקומען אַזאַ לעקציע, ווייל האָבנדיק אַזעלכע ידיעות וועלן זיי שפּעטער, אין דער צוקונפט, זיך קענען באַנוצן מיט זיי. וואָרים אין דער צוקונפט וועלן זיי זיכער געפינען נאַטירלעכע געלעגנהייטן

וואו די דאָזיקע גראַמאַטישע קענטענישן וועלן פאַר זיי זיין זייער וויכטיק. מיט אַנדערע ווערטער הייסט עס אַזוי: דער לערער, אָדער די שול, ווייסט, אַז די קינדער וועלן פריער אָדער שפּעטער קומען פּנים־אל־פּנים מיט אַזעלכע נאַטירלעכע סיטואַציעס, ביי וועלכע זיי וועלן דאַרפן האָבן געוויסע קענטענישן, כדי זיי זאָלן זיך ווי געהעריק אָפּרופן אויף זיי. ממילא שאַפט ער אין דער שול, גאַנץ קינסטלעך, אַזאַ לאַגע וואָס זאָל זיי אין פאַראויס באַזאָרגן מיט אָט די קענטענישן.

די דאָזיקע קינסטלעכע סיטואַציע, וואָס דער לערער שאַפט אין דער שול, קען אויפגעבויט ווערן אויף פאַרשיידענע אופנים. דער לערער קען, למשל, האַלטן אַ גאַנץ טרוקענע לעקציע וועגן די בייגונגען פון אַ צייטוואָרט. אין דעם פאַל וועט די סיטואַציע זיין קינסטלעך אי פאַרן לערער, אי פאַר די קינדער. פאַרן לערער — ווייל ער דאַרף זיך אָנשטרענגען צו טאָן אַן אַרבעט, כאָטש זיינע דירעקטע געזעלשאַפטלעכע פאַרבינדונגען סטימולירן אים ניט דערצו אין געגעבענעם מאָמענט. פאַר די קינדער — ווייל זיי דאַרפן זיך אָנשטרענגען אויפצונעמען אַ זאַך, וואָס ליגט לחלוטין ניט אויפן וועג פון זייערע איצטיקע לעבעדיקע אינטערעסן. דאָס זעלביקע קען געטאָן ווערן אויך אויף אַן אַנדער אופן: דער לערער קען, למשל, אויסטראַכטן אַזאַ שפּיל, ביי וועלכער עס וועט נייטיק זיין צו בייגן צייטווערטער. דעמאָלט איז די קינסטלעכקייט בלויז דעם לערערס, ווייל ער האָט דאָך געדאַרפט ספּעציעל עפּעס צוטראַכטן. פאַר די קינדער וועט די קינסטלעכקייט אינגאַנצן ניט קענטיק זיין, ווייל אויף וויפיל דאָס איז אַ שפּיל, רופט עס אַרויס ביי זיי אַ גאַנץ נאַטירלעכן אינטערעס, ווי יעדע צוגעפּאַסטע שפּיל. אַזוי זעען מיר, אַז קינסטלעכקייט איז אַ רעלאַטיווער באַגריף און פאַרמאָגט פאַרשיידענע מדרגות. די דאָזיקע באַטראַכטונגען גיבן אַ מעגלעכקייט צו דעפינירן אַ לימוד. אַ לימוד איז אַ מער אָדער ווייניקער קינסטלעכע סיטואַציע, וועלכע זוכט צו דערוועקן אָפּרופן, וואָס, ווי מען רעכנט, וועלן זיי שפּעטער, ניצלעך זיין אין נאַטירלעכע סיטואַציעס.

דער פעסט אָרגאַניזירטער און אָפּגעצירקלטער לימוד איז דערווייל געבויט אויף אַ פונדאַמענטאַלן פּרינציפּ, וואָס מיר וואָלטן געקענט אָנרופן לימודיזם, און לימודים שטעלן פאַר באַשטימטע קאָנסטרוקציעס אויפן אַלגעמיינעם באַזיס פון לימודיסטישן

פּרינציפּ(6). ווען מיר פאַרגלייכן די באַשטימטע קאָנסטרוקציעס פון קינסטלעכע סיטואַציעס, אָדער לימודים, ביי פּרימיטיווע און מאָדערנע געזעלשאַפטן, וואַרפן זיך אונדז טאַקע אין די אויגן גאַנץ גרויסע אונטערשיידן, פּונקט אַזוי גרויס ווי די אונטערשיידן צווישן די צוויי פאַרשיידענע לעבנספאָרמען בכלל. אָבער ווען מיר רעדן וועגן דעם לימודיסטישן פּרינציפּ גופא, וועגן דעם פּרינציפּ פון קינסטלעך געשאַפענע סיטואַציעס אין דערציאונג, קומען מיר שוין צו גאַנץ אַנדערע רעזולטאַטן. איז דער דאָזיקער פּרינציפּ בכלל פאַרטראַטן אין פּרימיטיווער דערציאונג? מיר דאַכט זיך, אַז אין דעם פּרט איז פאַראַן אַ גאַנץ קנאַפּער הילוק צווישן מענטשן, קיין נפקא־מינה ניט, אויף וואָסער מדרגה פון ציוויליזאַציע זיי געפינען זיך.

וואָרים די קינסטלעכע סיטואַציע — אויף פאַרשיידענע מדרגות פון אָרגאַניזירטקייט—איז אַ פונדאַמענטאַלער פאַקט אין דער מענטשלעכער דערציאונג, און ממילא אויך אין דער פּרימיטיווער דערציאונג. דער דאָזיקער פאַקט געהערט צו דער ספערע פון קאָנטראָל און אָפּהאַלט, וואָס אָן דעם וואָלט אונדזער דערציאונג אויסגעזען ווי אַ וועלאָסיפּעד אָן דעם פאָדערשטן ראָד. מיט פריי זיך אויסלעבן, נאָכמאַכן און צופעליק איבערנעמען געוואוינהייטן, די אַזוי־גערופענע פּאָזיטיווע אימפּולסן, און ממילאדיקע רעזולטאַטן פון טעטיקייטן — קען קיין מענטשלעך קינד ווייט ניט גיין.

דאָס קענען מיר אויך אָנווייזן אין דער דערציאונג פון קליינע קינדער, נאָך איידער זיי גייען אין שול. פּראָפעסאָר מעריאַם באַמערקט אין דעם שוין געבראַכטן ווערק(7), ווי איינפאַך מיר האָבן זיך אויסגעלערנט רעדן אין דער היים. מיר האָבן ניט געדאַרפט חזרן, זאָגט ער, אין אַ געוויסער שעה יעדן טאָג, ווי אַזוי צו רעדן צו דער מאַמען. מיר האָבן געזאָגט: „זיי אַזוי גוט און גיב מיר אַ טרונק", ווען מיר האָבן געוואָלט טרינקען. אָבער ווי יעדער ווייסט, איז דאָס ניט אינגאַנצן ריכטיק. עס קומט גאָרניט אַזוי לייכט אָן אויסצולערנען קינדער דעם „זיי אַזוי גוט" און בכלל — רעדן ווי עס געהער צו זיין. מיר באַנוגענען זיך קיינמאָל ניט מיט די קינדערס הוילן נאָכמאַכן. ווען אַ קינד זאָגט: „מאַמע, גיב מיר אַ טרונק", זאָגט מען: „פע, ניט שיין, אַזוי רעדט מען צו אַ מאַמען? צו אַ מאַמען דאַרף מען זאָגן „זיי אַזוי גוט". קינדער מאַכן אָן אַ שיעור טעותן סיי אין אַרויסרעדן ווערטער, סיי אין צונויפ־

שטעלן זאַצן און מיר האַלטן זיי תמיד אין איין אויפמערקזאַם מאַכן, ווי אַזוי בעסער צו רעדן. דאָס טוען מיר — די עלטערן, די פריינט־לעכע דערוואַקסענע, די עלטערע קינדער און די פיאַיקערע קינדער, אָדער די וואָס ווייסן שוין ווי אויסצומיידן די געגעבענע פעלערן. קינדער זענען אַרומגערינגלט מיט פאַרשיידענע עלטערס און פיי־איקייטן, און יעדער מענטש, וואָס ווייסט, האָט אַן איינגעוואָרצלטע טענדענץ צו שאַפן קינסטלעכע סיטואַציעס, כדי מיט זייער הילף אויסצודריקן די בייטיקע ידיעות פאַר די נוצן פון די, וואָס ווייסן נאָך ניט. ווען מיר זאָגן צו אַ קינד: „פע, ניט שיין, ניט אַזוי דאַרף מען רעדן אָדער טאָן", דעמאָלט איז דאָס אַ ריין קינסטלעכע סיטואַציע אין לימודיסטישן זינען, ווייל דער תמצית פון לימודיס־טישן פרינציפּ ליגט אין דעם באַוואוסטזיין פון די דערוואַקסענע וועגן דעם צוגרייטנדיקן כאַראַקטער פון דער סיטואַציע, ד"ה, מיר ווילן עפּעס אַריינברענגען אין די קינדער, וואָס זאָל זיי שפּעטער צוניץ קומען.

ד. לימודיסטישע סיטואַציעס אין פּרימיטיווער דערציאונג

מיט אַזעלכע קינסטלעכע סיטואַציעס, אפילו אויף אַ גאַנץ היפּשער מדרגה פון אָרגאַניזירטקייט, איז פול דאָס פּרימיטיווע לעבן. שוין אָפּגערעדט פון אַזעלכע פאַלן, ווען מען קען זיך לייכט פאָרשטעלן, אַז דאָרט האָט די לימודיסטישע סיטואַציע געמוזט פאַרנעמען אַן אָנגעזעצן אָרט, כאָטש עס ווערט דערפון גאָרניט דערמאָנט. דאָס זעלביקע איז דאָך אויך אמת וועגן היים־דערציאונג, וואָס דערפון האָב איך נאָר וואָס גערעדט.

אָט, למשל, דערציילט אונדז גאָלדענווייזער וועגן אוגאַנדע, אַפריקע: „ווען אַ פרוי בעט אַ גאָט אויף מיידלעך, און דער גאָט איז ממלא די בקשה, ווערן די מיידלעך געהייליקט דעם גאָט, און ווען מען אַנטוויינט זיי (וואָס דאָס קומט פאַר זייער שפּעט ביי פּרי־מיטיווע שבטים, ל. ל.), נעמט מען זיי אַוועק אין טעמפּל אַריין. די מיידלעך גיבן אַכטונג אויפן הייליקן פייער, אויפן צודעק, וואָס ליגט אויפן גראָזיקן דיל, און היטן די הייליקע לולקעס און דעם טאַבאַק. דאָס האַלט אָן ביז זיי ווערן צייטיק, דעמאָלט דערלויבט מען זיי צו פאַרלאָזן דעם טעמפּל און חתונה האָבן"(8).

די דאָזיקע אַלע אויפגאַבעס זיינען, ווי מען קען לייכט פאַר־שטיין, גאָרניט קיין גרינגע און פאַר קליינע קינדער — זייער קאָמ־פּליצירטע. עס וואָלט אוממעגלעך געווען, די דאָזיקע אַרבעט זאָל געטאָן ווערן ווי געהעריק, ווען עס זאָל ניט זיין אימיצער, וואָס זאָל תמיד אָנווייזן וואָס צו טאָן און ציען די אויפמערקזאַמקייט אויף באַגאַנגענע פעלערן. דער טעמפּל אין אוגאַנדע איז מסתמא אַ שול פאַר אַלע נייע קאַנדידאַטן, וואָס קומען אַריין. מאַכט ניט אויס, צי די לערער זענען ספּעציעלע רעליגיעזע פאַרשטייער אָדער עלטערע קינדער, וואָס זענען דאָרט שוין לאַנג.

דאָס זעלביקע קען מען זאָגן, ווען מיר דערוויסן זיך וועגן די קאַפּערס, אַז „אַפילו קינדער קענען מאַכן פּערפעקטע קרייזן אָן דער הילף פון צירקל און אין זייערע שפּילן צייכענען זיי אָפט די קראַאַלס (קאַפּערישע דערפלעך) מיט וואונדערלעכער פיינקייט, דער קרייז איז פּערפעקט"(9). דער זעלביקער שרייבער דערציילט אין אַן אַנדער בוך זיינס, אַז „דאָס ווילדע קינד . . . קען מאַכן אַ פויגל־פּאַסטקע פריער ווי אַ ווייס קינד. עס קען וואָרפן העלצער אויף פייגל און טרעפן זיי אינמיטן פליען . . . עס קען נאָכגיין שפּורן (פון אַ חיה) און לויט אומוויכטיקע קלייניקייטן, ווי די פּאָ־זיציע פון אַ בלאַט, אַ גרעזל, אָדער אַ שטיקל האָלץ, קען עס קומען צו געזונטע לאָגישע מסקנות. פאַר אַ ווייס קינד וואָלט דאָס אויס־געזען כישוף"(10). עס לייגט זיך פּשוט ניט אויפן שכל, אַז דאָס אַלץ זאָל קענען דערגרייכט ווערן אָן דירעקטער אויפזיכט, אָן אַ געוויסער זאָרג פאַר אַ תכלית. גאָלדענוויזער באַמערקט, אַז בכלל גענומען איז עס כאַראַקטעריסטיש פאַר דער פּרימיטיווער געזעל־שאַפט, וואָס אַכט־ניין־יעריקע קינדער זאָלן שוין האָבן דערגרייכט די וויכטיקסטע ידיעות אין די פאַרשיידענע מלאכות, מיט וועלכע מען גיט זיך דאָרט אָפּ. זיי זיינען שוין באַקאַנט מיט אַסך פון די דאָרטיקע טראַדיציעס, פאָלקלאָר און מאָראַל(11). עס שיקט זיך דאָך ניט אָנצונעמען, אַז זייערע קינדער זיינען באַשאַנקען מיט אַזעלכע אומגעווייטלעכע פעיקייטן, זיי זאָלן אַזוי גיך און אָן יעדער לימודיסטישער הילף קענען אַריינזאַפּן אין זיך אַזויפיל ידיעות. און ווי מיר האָבן נאָר וואָס געזען, זיינען די ידיעות שוין גאָרניט אַזוינע מאָגערע, ווי עס קען זיך אויסווייזן פון די פריערדיקע באַמערקונגען וועגן דער איינפאַכקייט פון פּרימיטיוון לעבן.

אין רעליגיעזן לעבן דאָרט וואו עס קומט אויס זיך צו פייניקן, מעג מען זיכער אָננעמען, אַז ס'איז פאַראַן אַ שטענדיקע אויפזיכט, מען זאָרגט דערפאַר און מען ווייזט אָן, וואָס מען דאַרף טאָן און ווי אַזוי די רעזולטאַטן קענען צום בעסטן דערגרייכט ווערן. קינדער וואָלטן דאָך אַזוי לייכט ניט גענומען אויף זיך אַזעלכע רעגולאַציעס און וואָלטן בכלל ניט געווען אַזוי גרינטלעך באַקאַנט מיט זיי, ווען עס וואָלט ניט געווען קיין האַנט וואָס פירט און קיין כסדרדיקער דרוק, וואָס צווינגט אויף פאַרשיידענע אופנים און מיט פאַרשיידענע מיטלען. אַזוי קען מען פאַרשטיין די פּראַקטיק פון פאַסטן, וואָס ווערט אַרויפגעצוואונגען ביי אַסך שבטים אויף מיידלעך, ווען זיי הויבן אָן צו מענסטרואירן, און ייִנגלעך אין עלטער פון פובערטעט(12).

און ניט אַלעמאָל איז פאַסטן דאָס שווערסטע, וואָס קינדער דאַרפן איבערקומען. ביי די טשיניק-אינדיאַנער פון נידער-קאַלאַמביע, למשל, טאָר זיך אַזאַ מיידל ניט וואַרעמען אויף דער זון און ניט קוקן אויף מענטשן. זי טאָר ניט קוקן אויפן הימל; זי טאָר ניט קלייבן קיין יאַגדעס. ווען זי קוקט אויפן הימל, ווערט אַ שלעכט וועטער. ווען זי קלייבט יאַגדעס, וועט רעגענען. דאָס דאַרף אַזוי אָנהאַלטן הונדערט טעג. ערשט נאָך דעם מעג זי זיך אומקערן צום נאָרמאַלן לעבן(13), וואָס איז, פאַרשטייט זיך, ווידער פול מיט געבאָטן און פאַרבאָטן אויף טריט און שריט.

דאָס זעלביקע איז אמת וועגן אַלע אַנדערע לייכטערע און שווערערע רעגולאַציעס. אויף אַן אומבאַמערקלעכן אופן ווערן געפלאָכטן נעצן פון לימודיסטישע סיטואַציעס, כדי צו באַפעסטיקן, פאַרשטאַרקן און אַנטוויקלן אָנגענומענע לעבנס-פאָרמען. עס איז אוממעגלעך צו באַקענען זיך מיט די דאָזיקע פאַקטן און ניט פילן אין זיי די כוחות פון דערציערישער אָנשטרענגונג. ווי זאָגט קויר וועגן די אויסטראַליער: „מיר זעען, אַז אונדזערע שוואַרצע, מענער און פרויען, נעמען אויף געטריי און אָן אויסנאַם אַסך מאַטערנדיקע פאַרבאָטן, ספּעציעל אין שייכות צו עסנוואַרג, פּונקט ווי מיר קאַטוילן טוען עס בנוגע פאַסטן און בחורשאַפט, וואָס די קירך צווינגט אויף אונדז אַרויף. איז טאַקע אַ פראַגע: וואָס איז די פאַרבאָרגענע קראַפט, וועלכע ווירקט, מען זאָל זיין משועבד צו אַזעלכע מנהגים? וואָס איז דאָס, למשל, וואָס שטויסט דעם הונגעריקן שוואַרצן ייִנגל זיך אָפּצוזאָגן (ווי איך האָב עס אָפט

געזען) פון מיטעסן אַ מאָלצייט פון עמו־פּלייש אָדער אַן אַנדער עסנוואַרג וואָס איז פאַרבאָטן פאַר קינדער פון זיין עלטער, ווען ער וואָלט עס לייכט געקענט טאָן אָן שום מורא, אַז אימיצער פון זיין שבט וועט זיך דערוויסן דערפון? וואָס ווירקט, אַז ער זאָל אַזוי געטריי ביישטיין אַסך נסיונות, וואָס די מנהגים ברענגען דער־צו? מיין ענטפער איז, אַז די צוריקהאַלטנדיקע קראַפט איז אין אַזעלכע פאַלן ניט די רעגירונג, דורך אַ הויפּטמאַן אָדער אַ ראַט, נאָר דערציאונג. דער שוואַרצער ווערט פון קינדוויז אויף דערצויגן אין דעם גלויבן, אַז ווען מען ברעכט די מנהגים פון שבט, וועט עס ברענגען לכל־הפּחות איינע פון אַסך צרות, ווי, למשל, פריצייטיק גרוי ווערן, אויגן־קראַנקייט, אַן אויסשיט אויף דער הויט אָדער אַן אַנדער קראַנקייט; אָבער מער פון אַלץ שטעלט דאָס אויס דעם זינדיקן צו דער געפאַר פון טויט דורך כּישוף״(14).

די אַלע וואָס דערקלערן אַזעלכע דערשיינונגען מיט בלויזן נאָכמאַכן אָדער מיט סאָציאַלן דרוק האָבן תמיד אין זינען בלויז דאָס וואָס וואַרפט זיך אין די אויגן, בעת מען אַנאַליזירט ניט און מען פאָרשט ניט אויס די קלענערע פּרטים פון די פאַרשיידענע השפּעות, אונטער וועלכע עס לעבט דער אונטערוואַקסנדיקער דור. אויך ביי אונדז וואָלט מען געקענט זאָגן, אַז אַלע דינים אין הילכות מילכיקס און פליישיקס, למשל, נעמען מיר איבער פון אונדזערע עלטערן אָן ספּעציעלע כּוונות, מיר זאָלן זיי איבערנעמען. מיר מאַכן פּשוט נאָך דאָס וואָס קומט פאָר אין דער געזעלשאַפט פון דערוואַקסענע. עס איז אָבער גענוג זיך צו דערמאָנען די שטענדיקע באַפעלן: ניטע, מען טאָר ניט, אָט אַזוי טוט אַ גוט ייִנגעלע, אד״ג, כּדי מען זאָל איינזען די ראָלע פון דערציאונג.

עס איז אַ שטענדיקע מעטאָדע פון דער קינסטלעכער סיטו־אַציע אויסצומאָלן גוטע אָדער שלעכטע רעזולטאַטן אין דער צוקונפט. ווי מיר ווייסן, איז יעדע רעליגיע פול מיט אַזעלכע הבטחות און וואָרענישן. און דאָס איז אמת, ווי מיר האָבן געזען אפילו ביי אַזעלכע פּרימיטיווע לעבנס־אופנים ווי ביי די אויסטראַליער. אַהער קען מען אויך צורעכענען די אַלע מוראס וואָס זיינען פאַרבונדן מיט די פאַרשיידנסטע אָבערגלויבנס און וואָס שפּילן ממש אַן אומגע־הייערע ראָלע איבער דער גאַנצער בריית און טיף פון פּרימיטיווער דערציאונג. די דערפאַרונג פון מענטשלעכן מין האָט דערוויזן,

אַז זייער נייטיקע רעזולטאַטן ווערן דערגרייכט דורך אַזעלכע מיט־לען, ספּעציעל אין קריטישע מאָמענטן.

די ראָלע פון מורא, ווי אַ לערער און דערציער, איז אויך היינטיקע צייטן ניט זייער קיין קליינע. אָבער אין דער פּרימי־טיווער געזעלשאַפט באַנוצן זיך עלטערן מיט דעם דאָזיקן מיטל אָן שום צוריקהאַלט. ביים נאַנדי־שבט, ווען אַ זון פאָלגט ניט, גיט אים דער פאָטער אַ קלאַפּ מיט זיין פוטערנעם צודעק. דאָס ווערט דאָרט אָנגענומען ווי אַ שרעקלעכע קללה און קען זיך ענדיקן זייער ערנסט, סיידן דער זון בעט, מען זאָל אים מוחל זיין. דאָס קען ער טאָן בלויז ווען ער איז מקריב אַ ציג פאַר זיין פאָטער(15). די מאַסאַבאַ־קינדער לעבן זייער פריי און זעלבטשטענדיק, דאָך איז פאַראַן אַ מיטל צו ברעכן זייער האַרטנעקיקייט ווען דאָס איז נייטיק. דאָס ווערט דערגרייכט דורך דעם פאָטערס אַ קללה, די „קוצובאַ", וואָס פאַרמאָגט אַ מוראדיקן כוח(16). עס איז גענוג צו כאַפּן נאָר אַ קוק אין די מאַטעריאַלן וואָס דרעסלאַר האָט צוזאַמענ־געקליבן וועגן דער ראָלע פון אָבערגלויבנס אין דערציאונג(17), כדי איינצוזען, אויף וואָסערע מערקווערדיקע אופנים עס זיינען תמיד אַרויסגעבראַכט געוואָרן לימודיסטישע סיטואַציעס כדי משפיע צו זיין אויף דעם יונגן דור.

פאַראַן אויך אַסך אַנדערע טעטיקייטן און אינסטיטוציעס, וואָס, כאָטש זיי זיינען ניט לכתחילה געשאַפן געוואָרן פאַר דערציערישע צוועקן, אַנטוויקלען זיי זיך אָבער אין מעכטיקע דערציערישע כוחות מיט פעסט אָרגאַניזירטע לימודיסטישע סיטואַציעס. דער איינפיר צו דערציילן מעשות איז ביי אַסך שבטים זייער שטאַרק פאַרשפּרייט און ביי אַ טייל איז די אינסטיטוציע אַזוי שטאַרק איינגעפונדעוועט, אַז עס זיינען פאַראַן ספּעציעל־איינגעניטע מענטשן וואָס פאַרנעמען זיך דערמיט. איך האָב די דאָזיקע דערשיינונג באַהאַנדלט מיט געוויסע דעטאַלן אויף אַן אַנדער אָרט(18). עס איז אָבער אינטערע־סאַנט דאָ אונטערצושטרייכן, אַז ספּעציעלע מעשה־דערציילער גע־פינען מיר אין אַזעלכע ווייט־פאַנאַנדערגעטיילטע מקומות — ווי אַמעריקע און אַפריקע, אַזוי אַז דאָס איז ניט קיין פועל־יוצא פון באַרירונג צווישן ווייטע אָדער נאָענטע שכנים. פאַראַן מסתמא אין דער מענטשלעכער טבע גופא די כוחות, וואָס ברענגען צו אַזעלכע איינפירן, אָדער אַ נאַטירלעכע פילאָמיטישע טענדענץ, ווי מען קען עס אָנרופן.

מען קען, פאַרשטייט זיך, ניט זאָגן, אַז מעשות ווערן מיט אַ כיוון אויסגעטראַכט צוליב דעם מוסר־השכל, וואָס שטעקט אין זיי. אין דער אמתן איז דער מוסר־השכל ניט אַלעמאָל קענטיק, כאָטש ער איז, רעכן איך, אַלעמאָל דאָ. אָבער זיי פירן דאָך אַריין די צוהערער אין וועלטן, וואָס זענען שוין טויט אָדער וואָס זענען נאָך ניט געבוירן געוואָרן, און ווייזן אָן וועגן פון גוטע און שלעכטע האַנדלונגען, אָדער פון אידעאַל־צוגעפּאַסטע האַנדלונגען ביי פאַרשיידענע געלעגנהייטן. אויף אַזאַ אופן העלפן זיי בויען און באַפעסטיקן לעבנס־נאָרמען. זיי פירן דורך לימודיסטישע פונקציעס, אפילו ווען עס זיינען דערביי ניטאָ קיין דירעקטע לימודיסטישע כוונות אין די מוחות פון די וואָס זענען ממונה איבער זיי.

צום זעלביקן קלאַס געהערן אויך די דראַמאַטישע פאַרשטעלונגען, וואָס שפּילן אַזאַ וויכטיקע ראָלע אין פּרימיטיווער פאַרוויילונג. אַ רייזנדער פון יאָר 1774 שטעלט פעסט אַן אינטערעסאַנטן פאַקט. אויף זיין רייזע צום דרומדיקן פּאָלוס האָט ער זיך אָפּגעשטעלט אין אַטאַהעיטע. פון דאָרט איז אַ מיידל פון אָרטיקן שבט מיט זיי צוגעפאָרן צו אַ נאָענטן פּלאַץ, פון וואַנען זיי האָבן זיך שפּעטער אומגעקערט. ביינאַכט זיינען אַלע געגאַנגען אויף אַ פאַרוויילונג וואו עס האָט אויך געדאַרפט פאָרקומען אַ דראַמאַטישע פאָרשטעלונג. עס איז אָבער געווען פאַר זיי אַן אמתע איבעררעשונג צו זען ווי מען שטעלט פאַר אין שוואַרצע פאַרבן אַ בילד פון אַ מיידל וואָס לויפט אַוועק מיט אַ ווייסן מענטשן, און זי באַקומט דערנאָך אַ טרויעריקן קבלת־פּנים ווען זי קומט צוריק. דאָס מיידל אַליין איז אויך געווען ביי דער פאָרשטעלונג. זי האָט אָבער ניט געקענט אויסזיצן ביזן סוף און האָט יאָמערלעך געוויינט(19). אָט די מעטאָדע פון אויפכאַפּן באַלדיקע געשעענישן, זיי דראַמאַטיזירן און אַרויסברענגען דעם נייטיקן מוסר־השכל איז אַ דערציערישע מעטאָדע, וואָס פאַרדינט באַוואונדערונג ווען מען באַמערקט זי ביי פּרימיטיווע שבטים. ניט אַלע דראַמאַטישע פאָרשטעלונגען געהערן צו דעם מין, אָבער אַזעלכע אינהאַלטן זענען באַין אופן ניט קיין זעלטנקייט.

אגב, אָט זענען דריי סוזשעטן פון אַ צעטל פּרימיטיווע פאָרשטעלונגען. און אַזוי ווי אין דעם פּרט באַרגן די שבטים איינס ביי ס'אַנדערע און שכנישע פּאָרפאָרמערס העלפן זיך אַרויס אויף פאַר־

שײדענע אופנים, מעג מען אָננעמען אַז די דאָזיקע טעמעס זענען כאַראַקטעריסטיש פאַר װײטע געגנטן.

1. צװײ מײדלעך גײען כאַפּן פיש און מאַכן בײ זיך אָפּ, אַז אײנע זאָל האַלטן די װענטקע אין װאַסער און די צװײטע זאָל אַכטונג געבן אויפן פיש, װען ער װעט געכאַפּט װערן. גראָד איז אַ גרויסער בוים אַרײנגעפאַלן אין װאַסער אויף אַ פּלאַץ, װאו עס האָט זיך אויפגעהאַלטן אַ ריזיקער פיש, די מײדלעך פאַרװאַרפן דאָרט די װענטקע און דער פיש װערט געכאַפּט. אָבער אַזוי װי דער פיש איז זײער אַ גרויסער, מאַטערן זײ זיך און קענען אים ניט אַרויסנעמען. זעען זײ, אַז עס װעט קײן סוף ניט נעמען, לאָזן זײ דעם פיש מיט דער װענטקע אין מויל און לויפן רופן דעם פאָ־טער צו הילף. לויפנדיק אַזוי באַגעגענען זײ צװײ בחורים, װאָס נעמען זיך טשעפּען צו זײ. דערקלערן זײ אין אַן אויפגערעגטן טאָן, אַז זײ מוזן איצט לויפן נאָך זײער פאָטער, און הײסן די בחורים דאָ װאַרטן, כדי מיטצוגײן שפּעטער און העלפן אַרויסשלעפּן דעם פיש. זײ קומען שפּעטער מיטן פאָטער, און אַלע צוזאַמען גײען צום טײך, שלעפּן אַרויס דעם פיש, מען צעשנײדט אים און מען עסט אים אויף. עס איז כדאי צוצוגעבן, אַז זײער מעטאָדע פון כאַפּן פיש איז נאָך װײט פון דער ציװיליזירטער װענטקע, אָבער דאָס זעט אויס צו זײן אַ „מאָדערניסטישער" צוגאָב, אַ פּרואװ אַרײנ־צוברענגען אין דער שפּיל אַ פרעמדן עלעמענט פונם לעבן פון די װײסע הערשער.

2. װידעראַמאָל אַ מעשה װעגן כאַפּן פיש, אָבער די טעמע האָט שוין מער סענטימענטאַלע מאָמענטן. אַ פרוי גײט כאַפּן פיש און זעצט דערװײל אַװעק איר פּיצל קינד לעבן װאַסער. פּלוצלונג װערט דאָס קינד פאַראינטערעסירט אין דעם אײגענעם אָפּבילד, װאָס עס זעט אין װאַסער, בײגט זיך אַריבער און פאַלט אַרײן. גליקלעכערװײז באַמערקט עס די מוטער. זי לויפט און דער־כאַפּט דאָס קינד, ראַטעװעט עס אָפּ און ציטערט און כליפּעט יאָמער־לעך. אַן אַנדער פרוי דערזעט, װאָס דאָ קומט פאָר, לויפט זי נאָכן פאָטער און דעם פאָטערס ברודער (אין הסכם מיט דער באַזונדער ראָלע פון פאָטערס ברודער אָדער מוטערס ברודער אין דער פּרי־מיטיװע געזעלשאַפט). אַלע קומען צום טײך און פרײען זיך צו זען, אַז דאָס קינד איז שוין געראַטעװעט. די דאָזיקע מעשה, װי

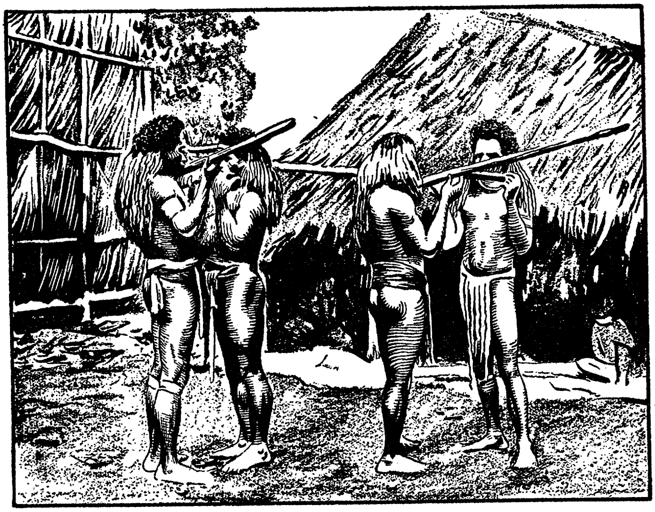
דער פּרימיטיווער אינפאָרמירער האָט איבערגעגעבן, איז זיך טאָקע באמת פאַרלאָפן ביי יענעם שבט מיט אַן אַכצן יאָר צוריק.

3. דאָ האָבן מיר שוין פאַר זיך אַ סוזשעט פון דעם טיף לעגענדע און ווידער פאַרבונדן מיט כאַפּן פיש ווי עס פאַסט פאַר אַ שבט וואָס דאָס איז ביי אים די וויכטיקסטע באַשעפטיקונג. אין אַ מילבן־נעסט אויף אַ בוים וואָס שטייט לעבן טייך האָט געלעבט אַ מענטש־שלאַנג. איין מאָל, בעת אַ בחור און צוויי מיידלעך זענען געקומען כאַפּן פיש, האָט דער מענטש־שלאַנג אַרויסגעשטעקט זיין קאָפּ און גלייך אים צוריק אַריינגעכאַפּט. אַזוי האָט ער געטאָן עטלעכע מאָל. דער בחור באַמערקט דאָס, ווערט שטאַרק דערשראָקן, הייבט אָן לויפן און שרייט, די מיידלעך זאָלן מיטלויפן. די מיידלעך פאַלן נאַטירלעך אַריין אין אַ פּאַניק און זענען שוין באַלד גרייט צו פאַלגן. דערווייל באַוויזט זיך נאָכאַמאָל דער מענטש־שלאַנג, ציט פון זיך אַראָפּ זיין שלאַנגישע הויט און באַקומט דעם אויסזען פון אַ סימפּאַטישן מענטשן. דאָס מאַכט אויף די מיידלעך אַ גוטע ווירקונג און זיי גייען מיט אים מיט, ווען ער פירט זיי אַריין אין זיין נעסט(20).

אַחוץ דעם קינסטלערישן און פאַרווײַלנדיקן ווערט פון אַזעלכע פּיעסן זענען דאָך דאָס באמת פיינע דערציערישע קאָנסטרוקציעס וואָס אונדזערע פּרימיטיווע ברידער האָבן זיך גאָרניט וואָס צו שעמען מיט זיי. עס מאַכט לחלוטין ניט אויס, וואָס דאָ איז קיין אָפענער, בכיוונדיקער מוסר־השכל ניט פאַראַן, און עס איז ניטאָ קיין דירעקט אויסגעדריקטער פאַרלאַנג צו געבן די פאָרשטעלונגען כדי עפּעס צו לערנען. פאַראַן זייער וויכטיקע מאָמענטן אין דער דערציאונג פון אונדזערע אייגענע קינדער וואָס טראָגן אַזאַ כאַראַקטער. קודם־כל די דראַמאַטישע פאָרשטעלונגען מיט וואָס שולן גיבן זיך אָפּ, געהערן דאָך צו אַזאַ מין טעטיקייט. ווען מען קוקט זיך צו צו די פאַקטן, איז זיך גאָר ניטאָ וואָס צו וואונדערן, ווען אַ פאָרשער גייט אַריין אין התפּעלות און קומט צו אַזאַ אויספיר: „די אַזוי־גערופענע הינטערשטעליקע ראַסן האָבן באַוויזן, אַז זיי זענען דערציער, לערער, פּסיכאָלאָגן און דיסציפּלינאַטאָרן פון גאָר ניט קיין נידעריקער מדרגה"(21).

ה. דאָס דירעקטע לערנען אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט

פונדעסטוועגן וואָלט דאָס אַלץ ניט געווען גענוג זיכער, ווען מען זאָל ניט געפינען קלאָרערע פאַקטן פון דירעקטן לערנען אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט. „ביים קומבאַגיירי־שבט זעט זיך באַזונדערס אַרויס זייער מאָראַלישע דערציאונג. אויף יעדן יינגל גיט אַכטונג איינער פון די עלטסטע, וואָס לערנט אים יעדן אָוונט זיינע התחייבותן און גיט אים עצות, ווי זיך אויפצופירן דורכן גאַנצן לעבן. די עצות ווערן געגעבן אויף אַזאַ פריינטלעכן, פאַטערלעכן און איינדרוקפולן אופן, אַז אָפט מאַכט עס ווייכער דאָס האַרץ און ציט אַרויס טרערן ביים בחור״(22). דער זעלביקער שרייבער דערציילט ווייטער, אַז די יינגלעך פונם שבט קריי זאָגט מען אָן, אַז זיי זאָלן פאָלגן די זקנים פון שבט, זיי זאָלן לעבן בשלום מיט זייערע פריינט און זיך טיילן מיט זיי דעם לעצטן ביסן, ניט טשעפּען



יונגעלייט שפּילן אויף דער „סעפּירי״ — הייליקע פלייט — איינער פון די וויכטיקסטע לימודים אין דער צייט פון די איינטריט־צערעמאָניעס. פון וויליאַמס (זע ביבליאָגראַפיע).

קיין מיידלעך און פאַרהייראַטע פרויען און אָפּהיטן די רעליגיעזע טאַבוס בנוגע עסן. פון אָט דער כאַראַקטעריסטיק פון פריינטלעכקייט און פאָטערלעכקייט, מיט וועלכע די פּרימיטיווע לערער באַנוצן זיך, נעמט זיך אייגנטלעך די באַגייסטערונג פונם פריערדיקן פאָרשער, וועלכער האָט צוגעשריבן די פּרימיטיווע מענטשן גוטע פייאיקייטן ווי לערער, דערציער, פּסיכאָלאָגן, אאַז״וו. אָבער דאָס איז אַן אגב־אורחאדיקע באַמערקונג, וואָרים דער אַלגעמיינער גייסט פון פּרימיטיווער דערציאונג געהערט דאָך ניט צו אונדזער ענין.

וועגן דירעקטן לערנען ביי די פּועבלאָ־אינדיאַנער דערציילט לומיס: „זיי טוען קיין זאַך ניט אָן אַ סיבה, געוויינטלעך — אַ רעליגיעזע, און אַלץ וואָס זיי היטן אָפּ קענען זיי דערקלערן אויף זייער אייגענעם אָבערגלויבישן אופן. יעדער מנהג וואָס זיי האָבן און יעדער גלויבן ביי זיי האָט אַ דערקלערונג וואָס פאַר זיי איז זי אַ לעצטער פּוסק; און פאַר אַלץ האָבן זיי אַ מעשה. ס׳איז ניטאָ קיין פליכט, צו וועלכער מען געוויינט אַ פּועבלאָ־קינד וואו עס דאַרף זיך באַנוגענען מיט אַ הוילן באַפעל: טו אַזוי! פאַר יעדער התחייבות לערנט דאָס קינד אַ צויבער־מעשה געשאַפן צו דערקלערן ווי אַזוי מענטשן זענען דערגאַנגען אַז ס׳איז ריכטיק אַזוי צו טאָן, און זי באַשרייבט דעם טרויעריקן סוף פון יענע וואָס האָבן געהאַנדלט אַנדערש״(23). שאַרטלאַנד ווייזט אָן אויף אַ כאַראַקטעריסטישן לימוד ביי די ניי־זעלאַנדער, וואָס מען קען בלויז טרעפן אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט: „עס פאָדערט זיך צו באַמערקן וועגן איין צווייג אין דער דערציאונג פון דער יוגנט וואָס מען הויבט אָן צו לערנען זייער פרי, און די קינדער וואַקסן אויס אין דעם גאַר גרויסע לומדים. דאָס איז מאַמינגאַ. דאָס וואָרט נעמט אַריין אין זיך פאַרשיידענע סאָרטן אָפּנאַרעריי״(24). וועגן אַ געוויסן אינדיאַנישן שבט דערציילט אַזאַ אָפּגעהיטער עטנאָלאָג ווי לאָאי, אַז די קינדער באַקומען איבונגען אין שיסן, זיי מאַכן נאָך געיעגן אויף בופלאָקסן און שפּילן זיך אין מלחמה(25). דער זעלביקער דערציילט אויך, אַז „אין אַפריקע האָבןביידע געשלעכטער זייערע שולן... די מיידלעך און די ייִנגלעך ווערן שטרענג געהאַלטן באַזונדער, יעדע גרופּע אונטער דער אויפזיכט פון אַ ספּעציעלן אינסטרוקטאָר״(25). ביי די פּאַנגווי־נעגער אין קאַמרון קען מען באַגעגענען סצענעס, ווי אַ פאָטער מוסרט זיין זון מיט אַזעלכע ווערטער ווי: „הער דיין פאָטערס רייד, וואָרים ווען דו וועסט

שפּעטער חתונה האָבן, וועט דאָך דיין פאָטער באַצאָלן פאַרן מיידל. ווען דיין כלה ברענגט דיר עסן, פאַרשלינג ניט אַלץ מיטאַמאָל, נאָר נעם פּאַמעלעך אַ צוויי דריי לעפל, דאָס מיידל קען נאָך מיינען, אַז דו ביסט אַ זולל־וסובא און דיך מער ניט ליב האָבן... באַ־האַנדל גוט דיין שוועסטער. אויב זי וועט דיך באַליידיקן, באַצאָל איר ניט מיט דער זעלביקער מטבע״(27).

די נעגער־מוטער, ברענגט פלאָס, לערנט אויס דאָס קינד לידער, וואָס אַנטהאַלטן אין זיך שווערע ווערטער־קאָמבינאַציעס. דאָס ווערט געטאָן בכיוון. ווען מען זאָגט גיך אַזעלכע פערזן, פאַר־האַקט זיך די צונג. בלויז קלוגע קינדער, ווייזט אויס, קענען זיך אויסלערנען אַזעלכע לידער. אָט די קינדער שטעלט מען אַוועק פאַר באַזוכער צו באַווייזן, וואָס זיי קענען(28).

אין צענטראַל־אויסטראַליע לערנט מען מיט די קינדער — סיי ייִנגלעך סיי מיידלעך — אין זייער פריסטער קינדהייט די קונסט פון נאָכגיין די שפּורן פון חיות. דערפאַר זענען טאַקע דאָרט די קינדער אַזעלכע קינסטלער אין דעם פאַך(29). אין אויסטראַליע שפּילן די אַלטע לייט, די זקנים פון שבט, זייער אַ גרויסע ראָלע אין גאַנצן לעבן. לויט גאָלדענווייזער האָבן זיי אויף זיך, אַחוץ אַנדערע התחייבותן, אַ טאָפּעלע דערציערישע פונקציע. פון איין זייט לערנען זיי מיט די קינדער די מנהגים און די טראַדיציעס פונם שבט. פון דער אַנדערער זייט באַנוצן זיי זיך מיטן פאַקט וואָס צו זיי קומען מיטגלידער פון אַנדערע שבטים, נעמען איבער פון זיי נייע צערעמאָניעס, לידער און פאַרשיידענע מאַטעריעלע זאַכן, און זיי פירן אַריין די דאָזיקע נייסן אין זייער אייגענעם שבט(30). טאָד גיט איבער וועגן פאָרמען פון אינדיווידועלע אופנים פון לער־נען. ער רעכנט אויס פאַרשיידענע פאַך־קענטעניש, וואָס זענען נייטיק אין פּרימיטיוון לעבן, ווי געיעג, כאַפּן פיש, שיפן זיך, שליטלען, שטעלן פּאַסטקעס, בויען געצעלטן און אַסך אַנדערע. הייסט עס אַז ס׳איז דאָ אַ היפּש ביסל וואָס צו לערנען, ווען מען נעמט אפילו אַראָפּ גייסטיק־קולטורעלע ידיעות, וואָס זענען שוין פריער דערמאָנט געוואָרן. אָבער פאַך־אַרבעט ווערט געלערנט אין דער פאַמיליען־סביבה: „דער פאָטער נעמט געוויינטלעך אויף זיך די התחייבות אַריינצופירן זיין זון אין די מאַנסבילשע מלאכות, נעמט אים מיט כאַפּן פיש אָדער אויף געיעג, ווי נאָר די ערשטע טעג פון דער קינדהייט גייען אַוועק. אויף דער מוטער פאַלט

נאַטירלעך דער עול צו באַקענען איר טאָכטער מיט די איינצלהייטן פון הויז־אַרבעט און אַגריקולטור, וואָס נעמט אַרום איר אייגן לעבן"(31). עפעס ענלעכס דערציילט וועבסטער וועגן דער דערציאונג ביי די איינוואוינער פון אינדזל מער. „מיט די יינגלעך האָט מען געלערנט אַלץ, וואָס האָט אַ שייכות צום טעגלעכן לעבן זייערן, די בעסטע אָנגענומענע מעטאָדן אין כאַפן פיש, שלאָגן זיך אָדער בויען הייזער און אַלע פליכטן וואָס מען האַלט פאַר דער אַרבעט פון מענער, און אַחוץ דעם אויך די כללים פון אויפפירן זיך, די מנהגים פונם שבט און די טראַדיציעס פון די עלטערע"(32).

ביי די דאַקאָטאַ־אינדיאַנער, באַמערקט ריגס, זענען אָפט דער זיידע און די באָבע דעם קינדס הויפט־לערער. אונטער דער אויפזיכט פון פאָטער און זיידן לערנט זיך דאָס קינד שיסן, גיין אויף געיעג און כאַפן פיש. עס לערנט זיך אויך די אַמוזירנדיקע שפילן, ווי וועט־לויף, רייטן, שפילן מיט אַ באַלעם, אאַז"וו(33). נאָך פרטים גיט איבער מייסאָן פון אַנדערע אינדיאַנער. דאָרט זענען אויך פאָטער און זיידע די הויפט־לערער. שוין אין דער יונגער קינדהייט לערנען זיי דעם יינגל ציילן, לויפן אויף גלייכער ערד, דערנאָך באַרג־אַרויף און באַרג־אַראָפ, אַראָפברעכן צווייגן, אַריינשפרינגען אין קאַלט וואַסער, אאַז"וו. דער צוועק פון די אַלע זאַכן איז צו מאַכן די יינגלעך פאַר פייאיקע, שטאַרקע און דרייסטע(34).

ביי אַסך פרימיטיווע פעלקער לערנען זיך די קינדער פיזישע איבונגען, וואָס דאָס איז אין דער זעלביקער צייט אַ ריין מיליטערישער לימוד. עס ווערן געשאַפן ספעציעלע קינסטלעכע סיטואַציעס, אין לימודיסטישן זינען, כדי די אַרבעט זאָל אָנגיין וואָס בעסער, און איר צוגרייטנדיקער כאַראַקטער איז גאַנץ קלאָר אין באַוואוסטזיין פון יעדן דערוואַקסענעם מיטגליד פון שבט. ביי די אינדיאַנער פון בריטיש קאָלאָמביע ווערן אָנגעווענדט פאַרשיידענע מיטלען, ווי שלאָגן מיט בייטשן, ליגן נאַקעט אין דרויסן, אד"ג, כדי צו פאַרהאַרטעווען זיך. פעטערמאַן דערציילט וועגן אינדיאַנער, אַז אפילו קליינע קינדער ווערן איינגעאיבט אין דער קונסט פון גיך אַוועקרוקן זיך און געשווינד דרייען דעם קערפער אַהין און צוריק, כדי אויסצומיידן די פייל, וואָס מען צילט אויף זיי. פאַרשטייט זיך, אַז בשעת מעשה צילט מען ניט אויף זיי מיט קיין פיילן. דאָס ווערט געטאָן אין דער פאָרם פון אַ לימוד; מען וואַרפט אויף זיי ווייכע קוילן, און ווי נאָר זיי באַווייזן זיך געשווינד

אָוועקצודרייען פון זיי, בייט מען די קוילן אויף ניס. דערנאָך גייט אָן די איבונג מיט קליינע שטיינדלעך, שפּעטער — מיט טעמפּע פּיילן, און צום סוף באַנוצט מען שאַרף־שפּיציקע וואַרף־שפּיזן(35).

אין אַן אויספאָרשונג וועגן דערציאונג אין אַלט־מעקסיקע לייענען מיר אַזאַ סך־הכל: „מיר זעען, אַז אין אַלט־מעקסיקע זענען די לערער געווען די גייסטלעכע, די עלטערן און די הויפּטלייט; די שול — דער טעמפּל פון געטער; די פּראָגראַם — גענויע קורסן אין מאַניערן און מאָראַל. די פּראָגראַם האָט זיך פאַרנומען מיט די איינפאַכסטע און אינטימסטע ענינים פון לעבן: מיט עסן, טרינקען און חתונה־כּללים, מיט דינען די געטער, באַציאונגען מיט מענטשן אין הויז, גאַס, מאַרק און טעמפּל. מיר זעען, אַז די מעטאָדע איז צו געבן דידאַקטישע כּללים, און דער ציל — צו שאַפן אַ געהאָרכזאַמען, איינגענעמען און אונטערטעניקן כאַראַקטער. מען האָט אונטערגעשטראָכן געשלעכטלעכע אונטערשיידן, אויף וויפיל מען האָט באַדאַרפט באַזאָרגן אַנדערע לערער, פּלעצער און לימודים פאַר מיידלעך און יינגלעך. דער צוועק איז געווען צו פאַרגרעסערן ביז גאָר די צוריקגעהאַלטנקייט און דאָס שטענדיקע היים־געפיל ביי מיידלעך“(36).

וועגן אַ געוויסן אינדיאַנישן שבט דערציילט גרינעל(37), אַז אַ מיטגליד וועט אָפּט זיך פאָטערלעך צונויפרעדן מיט זיינע טעכטער און געבן זיי עצות איבער פאַרשיידענע ענינים. אָבער דאָס ווערט געטאָן אויף אַ מערקווערדיקן אופן. ער, וועט, למשל, ברענגען אַ פאָדערשטן פוס פון אַ בופלאָקס, אים פאַנטאַסטיש באַפּוצן מיט פעדערן, אַוועקשטעלן זיך פאַר איינער פון די טעכטער און אָנהויבן בזה הלשון: „איצט שטעל זיך אַוועק פאַר מיר, קוק מיר גלייך אין די אויגן אַריין און לאַך ניט; וואָס איך זאָל ניט טאָן — לאַך ניט“. וועט ער נעמען זינגען קאָמישע לידער, ריטמיש צושאָקלען מיטן פוס פון בופלאָקס גלייך דעם מיידל אין פּנים, און קוקן איר אין די אויגן אַריין. טרעפט זיך טאַקע, אַז איידער ער פאַרענדיקט זיינע קונצן, צעלאַכט זי זיך. ווען זי טוט דאָס, שטעלט ער זיך אָפּ, בעט זי זאָל זיך באַרואיקן, און ער גייט נאָך אַמאָל דורך די פריער־דיקע פּראָגראַם. ער וועט טאָן די זעלביקע זאַך פאַר אַלע טעכטער און די וואָס וועט אַרויסווייזן מער זעלבסט־קאָנטראָל, וועט ער איר אַרויסווייזן מער ליבע און געטריישאַפט“.

און אָט איז אַ באַזונדערס אינטערעסאַנטער באַריכט וועגן אינדיאַנער. דער שרייבער, אַליין אַן אינדיאַנער, האָט פאַרבראַכט זיין קינדהייט אונטער די פּרימיטיווע באַדינגונגען פון זיין שבט, און דאָס וואָס ער דערציילט פאַרמאָגט אין זיך די אויטאָביאָגראַפישע דירעקטקייט. אָט וואָס ער שרייבט: „מען נעמט געוויינלעך אָן, אַז ס׳איז ניטאָ קיין סיסטעמאַטישע דערציאונג ביי די אור־איינוואוי־נער פון דעם לאַנד (אַמעריקע). קיין זאַך איז ניט ווייטער פונם אמת. אַלע מנהגים פון די דאָזיקע פּרימיטיווע מענטשן האָבן זיי געהאַלטן פאַר געטלעך איינגעאָרדנט און די מנהגים אין פאַרביג־דונג מיט לערנען קינדער האָט מען שטרענג אָפּגעהיט און זיי איבערגעגענטפערט פון דור צו דור״(38). און ניט בלויז דאָס, וואָרים, „אפילו לעקציעס אין נאַטורוויסנשאַפט, אויף וויפיל דער פּרימיטי־ווער מענטש ווייסט דערפון, איז דעם קינד ניט פרעמד. מען ווייזט אים אָן, למשל, די טבע פון פייגל, דעם זינגען פון זייער געזאַנג, ווען עס דריקט אויס שרעק, ווען צופרידנקייט, אאַז״וו. דער ספּעציעלער שטריך, וואָס מען באַמערקט אַמאָל ביי אַן אומציוויליזירטן שבט, ווי, למשל, סטאָאיציזם און געדולדיקייט ביי אינדיאַנער, איז ניט קיין איינגעבוירענע זאַך. דאָס ווערט אַרויסגעבראַכט דורך אָנגע־שטרענגטן לערנען, דורך ביישפּילן און גאַנץ גענוי־אויסגעאַר־בעטן מוסר״(39).

אַ גרויסע צאָל פאַקטן, וואָס דערציילן אונדז וועגן דירעקטע לערן־מעטאָדן ביי פּרימיטיווע שבטים, האָט צונויפגעקליבן ג. מילער. עס איז טאַקע אמת, שרייבט ער, אַז „לערנען די קינדער געניעג, כאַפּן פיש, אד״ג, איז זעלטן אַ באַוואוסטזיניקע מעטאָדע ביי די עלטערן און די אַרומיקע. ווי מיר האָבן געזען, לערנט זיך דאָס קינד די דאָזיקע זאַכן ביסלעכווייז און מיטן אייגענעם ווילן. אָבער עס נעמט ניט לאַנג, ביז אָט די אופנים פון ציען חיונה ווערן אויס־געאַרבעט אַזוי ווייט, אַז אמתדיק לערנען איז נייטיק כדי צו וויסן ווי אומצוגיין מיט געווער און כלים״(40). דאָס ווערט על־פּי־רוב געטאָן פון די עלטערן, וואָרים ד״אָ, פּונקט ווי ביי אונדז, פילן די עלטערן אויף זיך אַ חוב צו מאַכן פונם קינד אַ מענטש לויט זייער אייגענעם מוסטער, און פאַרלייכטערן זיין וועג עס זאָל זיך וואָס בעסער קענען אַריינפּאַסן אין אָנגענומענעם לעבנסשטייגער.

פון גוואַלדיקער דערציערישער און לימודיסטישער וויכטיקייט זענען די צערעמאָניעס, בעת די קינדער ווערן אַריינגענומען ווי

מיטגלידער אינם שבט, די אייגטריט־צערעמאָניעס. די דאָזיקע צערעמאָניעס זענען פאַרשפּרייט אין דער גאַנצער פּרימיטיווער וועלט און ווי ווייט איך ווייס, איז אין דעם ניטאָ קיין איין אײנציקע אויסנאַם. אָבער די אייגנצלהייטן וואָס זענען דערמיט פאַרבונדן — די עלטער פון די קינדער, דער געפּאַדערטער ריטואַל און די צייט ווי לאַנג די דורכפירונג געדויערט — דאָס איז שוין אַן ענין וואָס איז אַנדערש ביי יעדן שבט. פאַראַן שבטים, ביי וועלכע די דאָזיקע צערעמאָניעס געדויערן־אַסך יאָרן, און ביי אַנדערע — בלויז אַ קורצע צייט. פאַראַן ערטער, וואו ערשט אין די יוגנטלעכע יאָרן טרעט דאָס קינד אַריין אין דער געזעלשאַפט פון זיין פאָלק, ביי אַנדערע הויבט זיך אָן די דאָזיקע „בר־מצווה", ווען די קינדער זענען נאָך ברעקעלעך. אָבער אומעטום קומען, אין שייכות דער־מיט, פאָר זאַכן וואָס זייער דירעקטער לימודיסטישער כאַראַקטער לאָזט זיך שוין ניט אָפּלייקענען אפילו פונם שאַרפסטן סקעפּטיקער.

וואָרים דאָס אַריינפירן די קינדער אינם לעבן פון שבט הייסט באַקענען זיי מיט אַלץ וואָס איז וויכטיק פאַרן געזעלשאַפטלעכן לעבן. אַזוי דערציילט וועבסטער, אַז ביי אַ צוזאַמענקום פון די זקנים מיט די יונגע קאַנדידאַטן אין אויסטראַליע, האָבן די אַלטע אַנגעוויזן די קינדער, ווי אַזוי דורכצופירן די היימישע שפּילן, צו זינגען די לידער פונם שבט און צו טאַנצן געוויסע טענץ, וואָס די פרויען און יינגערע קינדער טאָרן זיך ניט אויסלערנען(41). איינע פון די וויכטיקסטע אויפגאַבן ביי די דאָזיקע צערעמאָניעס איז צו מאַכן די קאַנדידאַטן פאַר זעלבסטשטענדיקע מענטשן, אַרויס־טרייבן פון זיי די ציטערדיקייט און שוואַכקייט פון די ערשטע קינדערשע יאָרן. אין אויסטראַליע ווערן אָפט באַנוצט שרעקלעכע, גרויזאַמע מיטלען, כדי דאָס צו דערגרייכן. עס ווערן אָבער אויך באַנוצט גאַנץ אינטערעסאַנטע מעטאָדן, וואָס ס'איז באמת כדאי זיך צו באַקענען מיט זיי.

די יינגלעך־קאַנדידאַטן ווערן אָפּגעזונדערט און געפינען זיך תמיד אונטער דער אויפזיכט פון ספּעציעלע מענטשן. די דאָזיקע מענטשן רעדן צווישן זיך אין אַ פאַרקערטער שפּראַך, ד"ה דער זינען איז תמיד פאַרקערט פון דעם וואָס זיי זאָגן, ביים סוף פון יעדן זאַץ גיט דער רעדנער צו דאָס וואָרט „יאָ", וואָס דאַרף אויס־דריקן דעם היפּוך פון אַלץ וואָס ער האָט געזאָגט און געטאָן. אויף אַזאַ אופן לערנען זיך די קאַנדידאַטן אויס צו זיין מער איינגעניט

אין אַזאַ סאָרט רעדן און זיי פאַרשטייען וואָס מען פאַרלאַנגט פון זיי. „אין איין צערעמאָניע אַזאַ זיצן פיר אָדער פינף זקנים אויף דער ערד און מאַכן קוכנס פון בלאָטע. דער אפּוטרופּוס פון די ייִנגלעך ווענדט זיך צו זיי: קוקט אַהער! קוקט אויף די דאָזיקע אַלטע לייט, ווען איר וועט קומען צוריק אין לאַגער זאָלט איר אויך אַזוי טאָן און זיך שפּילן מיט קליינע קינדער — יאָ"(42). וועבסטער מיינט מסתמא עפּעס אַזאַ מין שפּראַך, ווען ער זאָגט, אַז אין אויסטראַליע לערנען זיך די קאַנדידאַטן אויס אַ ספּעציעלע געהיימע שפּראַך, וואָס טאָר קיינמאָל ניט באַנוצט ווערן, ווען פרויען זענען דאָ דערביי(43). דער זעלביקער שרייבער דערציילט אויך, אַז מיט די קינדער פונם וועב־שבט לערנט מען אַ גאַנצע ריי לימודים אין די יאָרן פון זייער אָפּגעזונדערטקייט. מען לערנט זיי אויס צו זיין איינגעניט אין תכסיסי־מלחמה, אין פאַנגען חיות און כאַפּן פיש. מען לערנט זיי אויסצושטיין הונגער און דאָרשט, אַרויסצואווייזן גבורה ביים שלאָגן זיך און שטענדיק צו נעמען נקמה פאַר עוולות און באַשיצן די שוואַכע(44). עפּעס ענלעכס דערצו דערציילט פּ. ק. ספּענסער וועגן די אינדיאַנישע פּועבלאָ־קינדער. דאָרטן ווערט דאָס געטאָן אין די געהיימע געזעלשאַפטן וואוהין די קינדער טרעטן אַריין ווען זיי זענען פיר־פינף יאָר אַלט(45).

ז. פּרימיטיווע „שולן"

מיר האָבן פריער אָנגעוויזן אויף צוויי כאַראַקטעריסטישע סימנים פון אַ ציוויליזירטער שול. ערשטנס דאָס וואָס קינדער ווערן צוזאַמענגעבראַכט אויף איין פּלאַץ מיטן צוועק עפּעס צו לערנען. צווייטנס די פאָרמאַלע לימודים. מיר האָבן געהאַלטן דאָס צווייטע פאַר וויכטיקער און דעריבער עס באַהאַנדלט פריער. איצט, נאָכדעם ווי אונדז איז קלאָר געוואָרן, וואָס עס איז אַזוינס אַ לימוד, און מיר האָבן זיך באַקענט מיט די לימודיסטישע אופנים פון פּרימיטיווער דערציאונג, קען, גלויב איך, מער קיין ספק ניט זיין, אַז פּונקט ווי אין דער ציוויליזירטער געזעלשאַפט, אַזוי ווערט דערציאונג אויך אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט געבויט אויף דער נייטיקייט זיך אויסצולעבן און צו וואַקסן, וואָס דאָס נעמט אַריין אין זיך אַי אימפּולס, אַי אָפּהאַלט. אין דער אמתן איז אין לעבן גופא צווישן די צוויי קיין שפּאַלטונג ניט פאַראַן, סיידן אין ספּע־

ציעלע מאָמענטן ווען אָפּהאַלט איז פאַרבונדן מיט ברוטאַלער, דרויסנדיקער אונטערדריקונג. בלויז דאָס אַבסטראַקטע דענקען האָט מעגלעך געמאַכט אויסצוגראָבן אַ תהום און צעשפּאַלטן אַ כסדרדיקן פּראָצעס.

קיין שולן אין מאָדערנעם זינען פון וואָרט זענען טאַקע ניטאָ ביי פּרימיטיווע שבטים. מען דאַרף אָבער ניט פאַרגעסן, אַז די עקזיסטענץ פון שולן איז אַסך מער ווי אַ העכערע קאָנצעפּציע פון דערציאונג, און זיי ווערן נייטיק ניט בלויז מחמת דעם וואָס אונדזער געזעלשאַפטלעך לעבן איז קאָמפּליצירטער, און ממילא דאַרפן זיך די קינדער אויסלערנען זאַכן וואָס זיי קענען פון דירעקטן לעבן ניט באַקומען. מיר האָבן שוין געזען אַז אויך דאָס פּרימיטיווע לעבן איז פול מיט טעטיקייטן וואָס פאָדערן אַ לימודיסטישע באַהאַנדלונג, און אפילו פאַר זיי וואָלט דער וועג פון דירעקטן באַטייליקן זיך אין דעם, וואָס דאָס אומקאָנטראָלירטע לעבן ברענגט, געווען צו פּאַמעלעך און אומגעלומפּערט. אַ שול איז קודם־כל עקאָנאָמיש אַ גרויסער לוקסוס, און ס׳קען גאָר ניט איינפאַלן צו בויען אַזאַ איינ־סטיטוציע בעת מען האָט קוים אַ מעגלעכקייט צו שטילן דעם נאַקעטן הונגער, און אפילו דאָס — אויך ניט אַלעמאָל. צווייטנס איז נייטיק, מען זאָל די דערציאונג אויפנעמען ווי אַ באַזונדערן שטראָם אין די פּראָצעסן פון לעבן, אַנדערש איז אוממעגלעך צוצוקומען צום גע־דאַנק וועגן בויען שולן. דאָס לעצטע איז שוין מחייב אַן אינטע־לעקטועלע מדרגה וואָס געפינט זיך גאַנץ נאָענט צום וויסנשאַפטלעכן דענקען. דאָס פּרימיטיווע לעבן איז בכלל ניט צעטיילט און פאַר־מאָגט ניט קיין באַזונדערע אינסטיטוציעס פאַר ספּעציעלע צוועקן. אָבער כאָטש ס׳איז ניטאָ קיין קליניק פאַר קראַנקע איז אָבער דאָ אַ מעדיצין. עס פעלן צדקה־אַנשטאַלטן, ס׳איז אָבער דאָ פילאַנ־טראָפּיע. מען ווייסט ניט פון קיין קאַזאַרמעס, אָבער ס׳איז פאַראַן אַ מיליטערישע טעטיקייט, אאַז״וו.

ווען מיר זאָלן אָבער דעם באַגריף שול רעדוצירן צו אַ פּלאַץ וואו קינדער קומען זיך צוזאַמען לערנען אונטער דער אויפזיכט פון אַ ספּעציעל געניטן מענטשן, ווען מיר זאָלן דאָס טאָן, וועלן מיר זען אַז אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט זענען פאַראַן זייער קענטיקע סימנים פון אַזאַ אָרגאַניזאַציע פאַר די צוועקן פון דער־ציאונג און בילדונג. נאָך מער, מיר וועלן אפשר דערזען דעם אמתן אָפּשטאַם פון דער הייַנטיקער שול.

ביי די איינטריט־צערעמאָניעס, וואָס מיר האָבן פריער דער־מאָנט, האָבן מיר שוין געזען, אַז די קינדער־קאַנדידאַטן ווערן גע־האַלטן באַזונדער, טיילמאָל געדויערט עס יאָרן לאַנג, און אין דער צייט פון אָט דעם צוזאַמען־זיין ווערט אָפּגעגעבן אַסך מי אויף לימודיסטישע ענינים. דאָס זעט שוין אויס גאָר מעשה שול. אָבער ס'איז באַזונדערס כדאי אויפמערקזאַם צו מאַכן אַז ביי פרימיטיווע שבטים זענען פאַראַן ספּעציעלע פּלעצער, אַזעלכע הייזער, וואו מען פאַרנעמט זיך מיט די וויכטיקסטע קהלשע עסקים און צווישן זיי פאַרנעמט דערציאונג פון קינדער אַ וויכטיק אָרט. אַזעלכע הייזער געפינט מען אפילו ביי די פרימיטיווסטע שבטים, ביי אַלע איינוואוינער פון די אינדזלען פון שטילן אָקעאַן, ביי די עסקימאָסן, אינדיאַנער, אאַז"וו(46).

האָלמס גיט איבער וועגן די איינוואוינער פון דער בריטישער ניי־גווינייע, אַז יעדער דערוואַקסענער וואָס איז שוין דורכגעגאַנגען אַלע איינטריט־צערעמאָניעס באַציט זיך צו דער „עראַוואָ" (דאָס אַלגעמיינע הויז), אַזוי ווי אונדזערע סטודענטן באַציען זיך צום אוניווערזיטעט וואָס זיי האָבן געענדיקט. ווייל „אַלץ וואָס ער ווייסט וועגן פאַרגאַנגענער געשיכטע פון זיין שבט; זיינע ידיעות וועגן זיינע פליכטן און התחייבותן צו זיין שבט און זיין קהילה; זיין האַס און שנאה צו אַלץ וואָס איז קעגן די אינטערעסן פון זיין שבט אין זיין קהילה; בקיצור — אַלץ וואָס ער האָט צו פאַרדאַנקען זיין „עראַוואָ" און די קענטעניש וואָס ער האָט אין איר באַקומען בעת די איינטריט־יאָרן, וועט באַהערשן זיינע האַנד־לונגען אין משך פון גאַנצן לעבן(47). וועגן אַן אַנדער שבט דערציילט וועבסטער, אַז נאָך די איינטריט־צערעמאָניעס האָט יעדער בחור געמעגט אַריינקומען אין „קוואָד". „געוויינלעך זענען זיי דאָרט געשלאָפן. זיי האָבן געדאַרפט אַכטונג געבן אויף דעם פּלאַץ, האַלטן אים אין אָרדענונג, ברענגען וואַסער, ברענגען האָלץ צום פייער, אַכטונג געבן אויפן פייער און טאָן ממש אַלץ וואָס די אַלטע לייט האָבן פון זיי געפאָדערט... גרוי־האָריקע מענער האָבן גערעדט און דיסקוטירט וועגן שלאָגן זיך, וועגן די טענץ „טיי", „אַנגוד", וועגן פרויען און אַנדערע אינטערעסאַנטע ענינים. די בחורים זענען שטיל געזעסן און געלערנט פון די אַלטע לייט. ווי מיין אינפאָרמירער האָט געזאָגט: „עס איז ווי אַ שול"(48).

וועגן די עסקימאָסן זאָגט גאָלדענווייזער, אַז ביי זיי געפינען זיך ספּעציעלע הייזער פאַר טאַנצן און זינגען און די קינדער פאַרנעמען דאָרט דעם אָנגעזעענסטן פּלאַץ(49). אין לעצטן פאַל ווערט אפילו ניט דערמאָנט, צי מען גיט זיך אָפּ מיט לערנען און אָנווייזן, אָבער מען קען זיך לייכט אָנשטויסן אַז דאָס קומט זיכער פאָר. וואָרים פּונקט ווי מענטשלעכע קינדער זענען געבוירענע תּלמידים, אַזוי זענען מענטשן בכלל, לויט זייער טבע, אי תּלמידים אי לערער. און דאָס איז אמת וועגן אַלע מדרגות פון דער ציוויליזאַציע, וואָרים לערעריי איז אייגנטלעך אַ נויטווענדיקער אויסדרוק פון דער מענטשלעכער ציוויליזאַציע, און דאָס הייסט שוין אויך, אַז קיין אומציוויליזירטע מענטשן זיינען בכלל ניטאָ. עס זענען בלויז פאַראַן פאַרשיידענע פאָרמען פון ציוויליזאַציע.

עס קען קיין ספק ניט זיין אַז די עקזיסטענץ פון אַלגעמיינע הייזער אָדער קלוב־הייזער מאַנסביל־הייזער, מיט די פאַרשיידענע נעמען וואָס זיי האָבן אין די פאַרשיידענע פּרימיטיווע שפּראַכן („באַלאַי“, „קוואָד“, „עראַוואָ“, „אָראָ“, „עסטופּאַ“, „באַהיטאָ“,

אַ יינגל פון אַראַקאַיוואַ שבט, אָפּגעזונדערט אין דער „אַראַ“ אין דער צייט פון די איינטריט־צערעמאָניעס. פון וויליאַמס (זע ביבליאָגראַפיע).

„אָלאַג״, „פּאַווי״, „פּאַבאַפּונאַן״) זענען אַ זייער אינטערעסאַנטע דערשיינונג וואָס ס׳איז כדאי מען זאָל זיך דערויף נאָך אַביסל אָפּ־שטעלן. באַנדעליר באַשרייבט דעם ענין אַזוי: „יעדער שבט האָט זיין עסטופּאַ. די יונגע בחורים שלאָפן דאָרט אונטער דער אויפזיכט פון די זקנים־משגיחים ביז זיי האָבן חתונה. דאָרט ווערן די בחורים באַקאַנט מיט די עניגים וואָס פאַרבינדן זיי און ב׳יסלעכווייז אויך מיט די עסקים פון שבט. דאָרט, אין די לאַנגע ווינטער־נעכט, לער־נען מיט זיי די אַלטע לייט די לידער און תפילות וואָס פאַרקערפּערן די טראַדיציעס און די מיטאָסן פון זייער אייגענעם קלאַן און פון גאַנצן שבט. די עסטופּאַ איז אַ שול, אַ קלוב־הויז, מער ווי דאָס, אַ קאַזארמע אין אַ געוויסן זינען. זי איז נאָך מער. אַסך פון די אָנגעזעענסטע רעליגיעזע צערעמאָניעס קומען דאָרט פאָר. ביי ספּעציעלע געלעגנהייטן ווערט זי טראַנספאָרמירט אין אַ טעמפּל פאַרן קלאַן וואָס האַלט זי אויף״(50).

ביי די מערב־קאַראָלינער זענען פאַראַן צוויי אַזעלכע הייזער, איינס פאַר יינגלעך, דאָס אַנדערע — פאַר מיידלעך. דאָ גיט מען זיך אָפּ גאַנץ אָפן מיט לערנען. „אַלץ וואָס די קליינע וויסן פון אַסטראָנאָמיע האָבן זיי טאָקע דאָרט באַקומען״(51). די קינדער פונם באָראָראָ־שבט פון בראַזיל גייען אין באַהיטאָ, ווי נאָר זיי ווערן אָנטווינט, ד״ה אַרום פינפטן אָדער זיבעטן יאָר. לויט וועבסטערן איז די „באַהיטאָ״, „אַן עלעמענטאַרע שול, וואו מען לערנט די קינדער שפּינען, וועבן, מאַכן כלי־זין און מער פון אַלץ — זינגען. וואָרים אויף אויסצולערנען זיך גוט זינגען קאָנצענטרירט זיך די אַמביציע פון אַלע די וואָס ווערן הויפּטלייט״(52).

ז. מענטשלעכע דערציאונג

מען וואָלט געקענט ברענגען אַסך, אַסך מער פאַקטן פון פּרימיטיווער דערציאונג, וואָס דערמיט איז פול די גאַנצע עטנאָ־גראַפישע ליטעראַטור. ספּעציעל אינטערעסאַנט וואָלטן פאַר אונדז געווען די רייכע מאַטעריאַלן פון די איינטריט־צערעמאָניעס, וואָס צייכענען זיך אויס מיט זייער גרויסער דערציערישער וויכטיקייט. אָבער אין אַלגעמיין גענומען זענען די געבראַכטע ציטאַטן גענוג כאַראַקטעריסטיש. זיי נעמען פאַקטיש אַרום די אַלע זייטן פון דעם געביט, וואָס אינטערעסירן אונדז דאָ. זיי ווייזן אונדז ערשטנס

די טעטיקייטן, וואָס מיר קענען זיך פון זיי אָנשטויסן, אַז זיי זענען פאַרבונדן מיט אַ דירעקטן און באַוואוסטזיניקן אופן פון לערנען, צווייטנס, — אַזעלכע וואו דאָס דירעקטע לערנען ווערט גאַנץ אָפּן אָנגעוויזן, דריטנס, — די ספּעציעלע ראָלע פון די איינטריט־צערעמאָניעס, און צום סוף — די ראָלע פון אַלגעמיינע הייזער — טיילמאָל באַזונדערע הייזער פאַר ייִנגלעך און מיידלעך — וואָס אָפט ווערט אין זיי געטאָן דערציערישע אַרבעט, וועלכע דערמאָנט שטאַרק אָן אונדזערע שולן. וואָס זשע קענען מיר דרינגען פון די אַלע פאַקטן?

אין דער פּאָלעמיק פון דער נייער שול אַנטקעגן דער אַלטער האָט מען אָפט אָנגעוויזן, ווי ווייט די שול איז פון אמתן לעבן; אַז זי איז צופיל געקינצלט און אַז עס פעלט אין איר די וואַרעמקייט און די דירעקטקייט פון נאַטירלעכע פּראָצעסן. אין דער דאָזיקער קריטיק איז פאַראַן אַ גרויסער אמת, און דערפאַר האָט טאַקע אָט די אַרגומענטאַציע געקלונגען אַזוי איבערצייגנדיק. וואָרים די אַלטע שול האָט באמת זייער אַסך געזינדיקט דערין וואָס דאָס קינד גופא האָט אין איר כמעט קיין שום ראָלע ניט געשפּילט. דאָך איז אָבער פאַראַן אַ לאָגישער טעות אין אַנטקעגנשטעלן „שול" אַנטקעגן „לעבן". וואָרים „לעבן" איז אַן אַלגעמיינער אומבאַשטימטער באַגריף, וואָס נעמט אין זיך אַריין אַלץ, וואָס לעבעדיקע באַשעפענישן גייען דורך פון געבוירנטאָג ביזן טויט. די שול איז אָבער איין פּרט פונם גאַנצן ציקל פּראָצעסן, וואָס מיר רופן „לעבן". מען קען זאָגן, אַז מיט „לעבן" האָט די קריטיק געמיינט בלויז איין געוויסע זייט, אָדער אַ כאַראַקטעריסטיק פון לעבנס־פּראָצעסן, און ניט די לעבנס־פּראָצעסן גופא. אָבער דאָ קען מען זיך ניט באַגיין אָן אַ גענויערן אַנאַליז פון דעם, אין וואָס די לעבנס־פּראָצעסן דריקן זיך אויס, אויף וויפיל דאָס האָט אַ דירעקטע שייכות צו דערציאונג.

ביז איצט האָבן מיר זיך בלויז פאַנאַנדערגעקליבן אין דער דערציאונגס־פראַגע אין שייכות צו דער שול. די פאַקטן פון פּרימיטיוון לעבן האָבן קלאָר געמאַכט אַז לימודיסטישע טעטיקייט איז ניט קיין אויסטראַכטעניש פון דער ציוויליזירטער שול; דאָס איז ניט קיין טעטיקייט וואָס קען בלויז געבוירן ווערן אין פאַרבינדונג מיט אַזאַ ציוויליזאַציע ווי אונדזערע. ניין, דער פּרינציפּ, אויף וועלכן יעדער לימוד איז געבויט, איז אַן אַלגעמיינע דערשיינונג, וואָס ליגט אין דעם באַגריף „מענטשלעכע דערציאונג".

די מענטשלעכע קינדהייט געדויערט לענגער און איז פֿאַר־בונדן מיט אַסך טיפֿערע און קאָמפּליצירטערע ענדערונגען ווי די קינדהייט פֿון אַלע אַנדערע באַשעפֿענישן. עס קען ממילא ניט גע־מאָלט זיין ביי די אַנדערע בעלי־חיים אַז אויף דעם זעלביקן פּלאַץ און אין דער זעלביקער צייט זאָלן לעבן צוזאַמען אַזוי פֿיל פֿאַר־שיידענע — קוואַנטיטאַטיווע און קוואַליטאַטיווע — מדרגות פֿון עלטער, פֿייאיקייט און באַגאַבטקייט. דאָס שאַפֿט אַ פֿאַרפּלאָנטערט געוועב פֿון סאָציאַלן אימפּולס און אָפּהאַלט, וואָס מאַכט מעגלעך ווייטערע און העכערע דערגרייכונגען. דער פֿאַקט וואָס מיר פֿאַרמאָגן שפּראַך, אַזאַ מערקווערדיק מיטל אויף אויסצודריקן אונדזער פּסי־כיש לעבן, שאַפֿט אַ ניי ווינקל פֿאַרן פֿאַרלאַנג זיך אויסצודריקן און טרייבט אונדז צו וועלן אָנווייזן און קלאָר מאַכן פֿאַר אַנדערע דאָס וואָס מיר האַלטן פֿאַר אמת און גוט. מיט איין וואָרט, ביי מענטשן זעען מיר אַז פּונקט ווי אימפּולס, קאָנטראָל און אָפּהאַלט מאַכן פֿונם מענטשן אַ נאַטירלעכן תּלמיד, אַזוי מאַכן זיי פֿון יעדן עלטער — פֿאַר די יינגערע פֿון זיך — אַ נאַטירלעכן לערער. און דאָס באַשטימט אייגנטלעך אַלע טעטיקייטן אין דער שול, אַריינגערעכנט אויך די לימודיסטישע.

קאַפּיטל פינף

צוועק, ציל און תכלית

א. דער באַגריף „לעבן"

דאָס וואָרט „לעבן" ווערט טיילמאָל פאַרשטאַנען בלויז אין טערמינען פון געניסן, און די פאַלשקייט פון אַזאַ אויפפאַסונג ליגט אין דעם וואָס „געניסן" הייסט דעמאָלט אַ געוויסער סטאַטישער מאָמענט, און ניט קיין דינאַמישער פּראָצעס. דער פּראַקטישער פילאָזאָף וואָס איך האָב אים געגומען פאַר אַ ביישפּיל אין אַפריער־דיק קאַפּיטל, איז געלאָפן קיין פאַריז כדי צו ראַטעווען זיך פון „אַרבעט" און אַנהויבן אויף אַן אמת צו „לעבן", ער האָט אָבער קלאָר איינגעזען דעם דאָזיקן טעות אין זיין דענקען. פאַרשטייט זיך אַז אין פאָלעמיק קען מען „לעבן" אַנטקעגנשטעלן אַנטקעגן יעדער ספּעציעלער טעטיקייט. דער חילוק באַשטייט בלויז אין דעם, וואָס אין דער טעטיקייט, וועלכע מען וויל גרינגשעצן, שטרייכט מען אונטער דעם פּראָצעס, דעם פליסנדיקן גאַנג, בעת אין „לעבן" שטרייכט מען אונטער דעם לעצטן דערגרייכנדיקן מאָמענט, און מען לאָזט אין גאַנצן אויס דעם פּראָצעס וואָס האָט געפירט צו אים. ממילא ווערט דאָס לעצטע זאַפטיקער און נענטער צו די דירעקטע פאַרלאַנגען.

עס איז פאַראַן נאָך אַ זינען, אין וועלכן מיר באַנוצן דאָס וואָרט „לעבן", וואָס פירט צו ניט ווייניקער שעדלעכע טעותן. מיר טראַכטן אָפטמאָל פון לעבן ווי פון אַ כסדרדיקן, שטענדיק אָנ־האַלטנדיקן שטראָם, וואָס שעפּט זיינע כוחות פון זיך אַליין, פון „אינעווייניק". אָבער עס איז אויך אַרומגערינגלט מיט אַ „דרויסן" וואָס זוכט זיך אַריינצורייסן, ווי אַ פרעמדער שטאָף, אין שטראָם פון לעבן. זוכן מיר תמיד צו ציען די ליניע צווישן דעם „אינע־ווייניק" און דעם „דרויסן", דאָס ערשטע האַלטן מיר פאַר גוט,

דאָס צווייטע פּאָר שלעכט. דאָ ליגט אייגנטלעך דער אונטערשייד צווישן „נאַטירלעך“ און „קינסטלעך“ וואָס מיר מיינען אַז דאָס איז טאַקע אַן אַבסאָלוטער אונטערשייד צווישן צוויי אין גאַנצן אַנדערע עלעמענטן.

אין דער אמתן באַשטימען מיר ניט אין וואָס עס באַשטייט דער „אינעווייניק“ און אין וואָס — דער „דרויסן“, כדי זיך צו באַזאָרגן מיט אַ מאָס צו מעסטן מיט איר דערשיינונגען. מיר מאַכן דעם ענין אָסך לייכטער: דאָס וואָס געפעלט אונדז שרייבן מיר צו צום „אינעווייניק“, און דאָס וואָס געפעלט אונדז ניט שרייבן מיר צו צום „דרויסן“. מענטשן וואָס קענען ניט פאַרטראָגן קיין פּודער אָדער רוזש אויפן פּנים פון אַ מיידל דערקלערן אַז זיי האָבן פיינט געקינצלטע שיינקייט, זיי האָבן ליב בלויז די נאַטירלעכע. זיי וועט אָבער ניט איינפאַלן אַז פּונקט דאָס זעלביקע וואָס מען זאָגט וועגן פּודער און רוזש — אויב קינסטלעכקייט איז דער איינציקער אַרגומענט — קען מען אויך זאָגן וועגן פאַרקעמען די האָר, אָפּשערן די נעגל און אפילו וועגן טראָגן קליידער.

אַחוץ דעם ליגט דאָ די געפאַר צו מאַכן „לעבן“ פאַר אַ הוילער אַבסטראַקציע, וואָס האָט אַ קנאַפּע שייכות צו די לעבעדיקע. וואָרים אויב דאָס וואָס מיר גיבן צו, טראַכטן אויס, שאַפן אָפּ און בייטן, אויב דאָס אַלץ — דאָס לעבעדיקסטע אין אונדז — איז בלויז קינסטלעך און דרויסנדיק, בלייבט שוין גאַנץ ווייניק איבער פון די מאַניפעסטאַציעס פון טאָג טעגלעכן לעבן וואָס מען זאָל קענען אָנרופן נאַטירלעך. דאָס לעבן ווערט דעמאָלט אַ הוילע אַבסטראַקציע וואָס גייט פון זיך אַליין, אַזוי צו זאָגן, און איז ניט נויטווענדיק פאַרבונדן מיטן לעבעדיקן אָרגאַניזם. סוף־כל־סוף קומט אויס אַז דורך אַרויסטרייבן יעדע פאָרם פון „קינסטלעכקייט“ אין „דרויסן“ האָט מען דערמיט אַליין דאָס לעבן גופא אַרויסגעטריבן פונם „אינעווייניק“. מיר קומען דעמאָלט צו אַזאַ אַבסורד אַז דער אינעווייניק פון לעבן שפּילט זיך אָפּ אין דרויסן פון די לעבעדיקע.

דערנענטערן מיר זיך אָבער צו די קאָנקרעטע ראַמען פון לעבן און באַמיען זיך צו פאַרשטיין ווי אַזוי די פּראָצעסן דריקן זיך אויס אין אונדזער באַוואוסטזיין באַקומט זיך אַ בילד וואָס ווייזט אונדז אַן קלאָרער און בולטער די אמתע פּראָבלעמען פון דערציאונג. וואָרים די צעטיילונג צווישן „קינסטלעך“ און „נאַ־

טירלעך״ האָט זייער אָפט געפיגורירט אין דער פּאָלעמיק פון דער נייער שול אַנטקעגן דער אַלטער, און ממילא האָט אַזאַ אַרגומענ־טאַציע געמוזט פירן צו די דערמאָנטע שווערקייטן.

ב. די ערשטע טריט

וואָס מער מיר טראַכטן זיך אַריין אין מענטשלעכן לעבן אַלץ מער זעען מיר, אַז עס ווערט באַשטימט פון די רעזולטאַטן צו וועלכע מיר רייסן זיך, און פון די מיטלען וואָס מיר נעמען אָן כּדי זיי צו דערגרייכן. דאָס אַלץ איז נאַטירלעך פאַרבונדן מיטן סאָציאַלן געוועב אין וועלכן מיר זענען אַריינגעפלאָכטן. אָבער מיטלען און ענד־רעזולטאַטן זענען ניט כאַראַקטעריסטיש פאַרן קינדערשן באַ־וואוסטזיין אין דער ערשטער צייט, זאָגן מיר, אין ערשטן האַלבן יאָר, אָדער אַביסל מער, פון לעבן. ביים געבוירן ווערן זענען די נערוון־פעדים נאָך ניט פאַרענדיקט. די נערוון וואָס פאַרענדיקן זיך אין דער הויט האָבן נאָך ניט דערגרייכט זייער צייטיקן צושטאַנד, אין די געשטרייפטע מוסקלען (מיט וועלכע מיר פירן דורך האַנד־לונגען וואָס מיר האַלטן זיי פאַר אָפּהענגיק פונם ווילן) זענען נאָך ניט אַנטוויקלט. דאָס קינד פאַרמאָגט נאָך ניט דעם פאַרשטאַנד, קאָנטראָל און אָפּהאַלט־פעיִקייט, וואָס זענען נויטיק פאַר שכלדיקע האַנדלונגען. וואָרים קאָנטראָל און אָפּהאַלט זענען פאַרבונדן מיט העכערע מאַרך־צענטערס, און די זענען נאָך אין אַ רויען צושטאַנד.

באַלד אין אָנהויב קען אפילו אַ קינד ניט זען, ניט הערן, עס קען קוים דערפילן דעם ווייטיק פון אַ שטאָך. אמת, די אַנט־וויקלונג פון די חושים קומט פאַר גאַנץ גיך, בעת די העכערע פונקציעס, ספּעציעל די וואָס האָבן צו טאָן מיטן אינטעליגענטן אָריענטירן זיך, וואַקסן און אַנטוויקלען זיך אַסך פּאַמעלעכער. אָבער טעטיקייטן וואָס זענען אָרגאַניזירט אין מער אָדער ווינציקער געפורעמטע סעריעס, אָדער סיסטעמען, וואָס הויבן זיך אָן מיט אַזעלכע וואָס מיר רופן „מיטלען״ און שליסן זיך מיט „ענד־רעזול־טאַטן״, דאָס איז שוין די אַרבעט פון העכערע פונקציעס.

דעריבער זעען מיר, אַז די אַנטוויקלונג פון טעטיקייטן ביי קינדער גייט טאַקע פון אַ מער אָדער ווייניקער כּסדר אַנהאַלטנדיקן שטראָם, ביז עס קומען אַרויס געשלאָסענע סעריעס וואָס זענען, אמת טאַקע, גאַנץ ענג פאַרבונדן צווישן זיך, אָבער אין דער זעל־

ביקער צייט, האָט אויך יעדע סעריע איר אייגענעם כאַראַקטער. לכתחילה שניידן זיך אַרויס פונם גאַנצן פּרימיטיוו געפורעמטן שטראָם פון באַוועגונגען די מאָטאָרישע קאָאָרדינאַציעס. עס קומט פאָר ניט בלויז אַן אָפּרוף פון אַסך מוסקלען אויף אַ שפּירערישן סטימול, נאָר דער אָפּרוף איז באַשטימט, אָרגאַניזירט, געצילט אַרויסצוברענגען אַן אָפּגעקליבענע האַנדלונג. דאָס אַלץ איז גע־רעדט וועגן קאָאָרדינאַציעס וואָס קומען פאָר אויף דער רעפלעקּ־סיווער פלאַך. זיי געהערן צו די איינפאַכסטע פונם אָרגאַניזם און ווערן קאָנטראָלירט פון די נידעריקערע מאָטאָרישע צענטערס. צו אַ העכערער פלאַך געהערן די ווילנדיקע באַוועגונגען וואָס זייערע צענטערס געפינען זיך אין דער קאָרע פון מארך. דער כאַראַקטער פון יעדער פאָרם פון קאָאָרדינאַציע באַשטייט — אחוץ אַנדערע זאַכן — אין דער אינטעגראַציע פון רעפלעקסיווע און אַנדערע אָפּרופן, אַזוי אַז יעדע באַוועגונג ווערט אַ טייל פון אַן אָרגאַניזיר־טער גאַנצקייט(1). אָבער די העכערע אינטעגראַציעס שליסן שוין אין זיך איין דאָס באַוואוסטזיין פון באַשטימטע רעזולטאַטן וואָס צוליב זיי ווערט אַנגעפירט די גאַנצע אַרבעט פון געוויסע מעכאַ־ניזמען.

די ערשטע טעטיקייטן פון קינדער זענען: זויגן, רייסן זיך צו אַלץ מיט די הענט, נעמען זאַכן אין מויל אַריין, דרייען זיך מיטן קערפּער אין פאַרשיידענע זייטן, פאַרשיידענע באַוועגונגען מיט הענט און פיס, אַרויסברענגען קלאַנגען, קריכן, שלעפּן, אד"ג. לאָמיר דאָס אַלץ אָנרופן ספּאָנטאַנע באַוועגונגען. יעדע פון אָט די באַוועגונגען איז אַ טייל פון אַ גאַנצער סיסטעם און האָט אירע סיבות אין דער סיסטעם פון וועלכער זי איז אַ טייל. אָבער על־פּי־רוב זעען זיך די סיבות ניט אָן, און מיר זענען מיט זיי ניט באַקאַנט. מעגלעך, אַז יעדערע פון זיי האָט, אָביעקטיוו גענומען, איר באַשטימטן ציל אין דער פּסיכאָ־פיזישער אַנטוויקלונג פונם אָרגאַניזם. אָבער, ווידעראַמאָל, מיר מוזן זיך דאָ בלויז באַנוגענען מיט טעאָרעטישע השערות. אַלץ וואָס מיר זעען איז: אַ שפּיל פון באַוועגונגען פון פאַרשיידענע גלידער און קערפּער־טיילן, וואָס רייסן זיך אַרויס און פאַרשווינדן אַזוי ווי די כוואַליעס אויף דער אויבערפלאַך פון אַ טייך אין אַ ווינטיקן טאָג.

פון אָט דער פילפאַרמיקייט פון פאַרשיידענע און פאַרשיידנ־אַרטיקע באַוועגונגען נעמען זיך מיט דער צייט אַרויסשיילן סיסטע־

מען פון געבונדענע האַנדלונגען פון אַ קלאָר דעפינירטן טיפּ. עפּעס ענלעכעס קומט פאָר אַנאַטאָמיש אין דער עמבריאָנישער אַנטוויקלונג. עס פּרוכפּערן זיך און מערן זיך קעמערלעך, וואָס לכתחילה זעט מען אין זיי ניט קיין שום סימן פון עפּעס אַ באַשטימטער בריאה. אָבער שפּעטער קומט פאָר דער פּראָצעס פון דיפערענציאַציע, עס הויבן זיך אָן אַרויסשיילן גלידער און אַלע אַנדערע טיילן, און מיט דער צייט וואַקסט דערפון אַרויס דאָס קלאָרע אַנזען פון אַ מענטשלעך קינד.

דער איבערגאַנג פון ספּאָנטאַנע צו צוועקמעסיקע באַוועגונגען לאָזט זיך על־פּי־רוב גאַנץ לייכט באַשטימען. אַ קינד פון אַ האַלב יאָר קען אָן שוועריקייט וואַרפן אַ פּילקע. דעמאָלט איז עס אָבער לויט אונדזער דעפיניציע אַ ספּאָנטאַנע באַוועגונג. אָבער שפּעטער, ווען אַ קינד וואַרפט אַ פּילקע מיטן צוועק, אַז אַן אַנדער קינד זאָל זי כאַפּן, דאָס איז שוין אַ טעטיקייט מיט אַ צוועק. אין לעצטן פאַל דאַרף דאָס קינד זען אַז די פּילקע זאָל ניט פאַלן צו ווייט, און ניט אָן אַ זייט, כדי דער געשטעלטער צוועק זאָל דערגרייכט ווערן. דער אמתער חילוק צווישן ספּאָנטאַנער באַוועגונג און צוועקמעסיקער טעטיקייט באַשטייט אין דעם, וואָס די לעצטע האָט אין זיך אַ „כדי", וואָס באַשטימט איר זינען און איר כאַראַקטער. דאָס זעלביקע קומט פאָר אין דער שפּיל מיט קלעצלעך. גאָר ברעקלעך קינדער קענען אָננעמען קלעצלעך, וואַרפן זיי, אָדער לייגן זיי איינס אויף ס'אַנדערע. אָבער ווען אַ קינד דערגרייכט שוין די מדרגה אַז עס לייגט צוזאַמען קלעצלעך, כדי עס זאָל דערפון אַרויסקומען אַ שטול, אַ טיש, אַ הויז, דעמאָלט איז פון ספּאָנטאַנער באַוועגונג געוואָרן צוועקמעסיקע טעטיקייט(2).

די צוועקמעסיקע טעטיקייט גייט דורך אַ ווייטערדיקע אַנטוויקלונג און פאַרנעמט אַן אַנגעזעענעם פּלאַץ אין יעדן עלטער. דער אונטערשייד איז נאָר דאָס וואָס עלטערע קינדער נעמען אונטער אויך אַזעלכע צוועקמעסיקע טעטיקייטן וואָס געדויערן אַ לענגערע צייט, וואָס דער מהלך פון די מיטלען ביז צום צוועק איז אַסך גרעסער, די אַרבעט־מאָמענטן וואָס רופן זיך „מיטלען" זענען אין אַ גרעסערער צאָל און פאָדערן מער אָנשטרענגונג און פייאיקייט. אויפצושטעלן אַ הויז פון קלעצלעך קען געדויערן אַ פערטל שעה, אָבער בלויז לענגערע דערפאַרונג קען פירן אַ קינד אונטערצונעמען בויען אַזאַ בנין וואָס זאָל פּאַרטיק ווערן ערשט נאָך

אַן אַרבעט פון עטלעכע טעג. ביי דערוואַקסענע מענטשן געפינען מיר צוועקן, וואָס עס נעמט אַסך יאָרן ביז זיי ווערן דערגרייכט.

ג. צוועק און ציל

אָבער די אַנטוויקלונג קומט ניט בלויז פאַר בנוגע פאַרנעם פון צייט און קאָמפּליצירטקייט פון די מיטלען, נאָר אויך אין אַן אַנדער ריכטונג וואָס איז פאַר אונדז באַזונדערס וויכטיק. יעדע צוועקמעסיקע טעטיקייט שטעלט מיט זיך פאָר אַ גלייכע ליניע, וואָס ציט זיך פון די מיטלען צום צוועק. אַ גלייכע ליניע אין דעם זינען וואָס יעדער טראָט איז מחייב דעם קומענדיקן טראָט אין דער זעלביקער אַלגעמיינער ריכטונג (וואַרפן פילקעס, לייגן קלעצלעך, אאַז״וו), און בלויז דער לעצטער טראָט פאַרענדיקט די גאַנצע סעריע, ד״ה ווען דער צוועק ווערט דערגרייכט. לאָמיר אָבער אָנכאַפּן אַן אַנדער פאַל. אַ קינד זעגט אויס ברעטלעך, כדי פון זיי צוזאַמענצושטעלן אַ הויז. אַ קינד זעגט אויס ברעטלעך, כדי פון זעגן. אָבער פון דעם אַליין קען נאָך קיין הויז ניט ווערן. כדי פון די צעזעגטע ברעטלעך זאָל ווערן אַ הויז איז נויטיק צו טאָן אַן אַרבעט אין גאָר אַן אַנדער ריכטונג: בויען, צונויפשטעלן. בעת דאָס קינד איז פאַרנומען מיט זעגן איז אויך יעדער טראָט מחייב דעם קומענדיקן טראָט, אָבער אויב דאָס קינד וועט ניט בייטן די גאַנצע ריכטונג פון דער אַרבעט וועט קיינמאָל דערפון קיין הויז ניט ווערן. וואָרים דאָס זעגן איז בלויז איין טייל, די ערשטע טייל, פון דער אַרבעט, און זי וועט אין גאַנצן פאַרענדיקט ווערן ערשט דעמאָלט ווען אויך די צווייטע טייל וועט פאַרענדיקט ווערן. אויף אַזאַ אופן קומט אויס, אַז בעת אין ערשטן פאַל האָבן מיר אַ צוועקמעסיקע טעטיקייט וואָס איז איין־טייליק, איז אין צווייטן פאַל די טעטיקייט צוויי־טייליק.

אָבער דאָס איז בשום אופן ניט דער גאַנצער אונטערשייד צווישן די צוויי פאַלן. ווען מיר זעען אַ קינד עפּעס בויען פון קלעצלעך, דאַרף מען אייגנטלעך גאָר ניט פרעגן ביים קינד וואָס עס טוט. דער פּראָצעס איז אַזאַ אַז קוקנדיק אויף אים פון דרויסן קען מען גלייך זען, אַז דאָ בויט זיך אַ הויז, אַ בענקל, אַ טיש. לכל־הפּחות קען מען זען אַז דאָס קינד וויל „עפּעס״ מאַכן, ווען אפילו מען ווייסט ניט וואָס דאָס איז. וואָרים די קלעצלעך ווערן געלייגט

פלאַנמעסיק, און ניט סתם געוואָרפן אין דער וועלט אַריין. און פלאַנמעסיקייט זעט זיך גלייך אָן; עס איז ניט נויטיק אַז דאָס קינד זאָל אונדז דערציילן וועגן דעם. ווען מיר קוקן זיך אָבער צו ווי אַ קינד זעגט ברעטלעך איז טאַקע פון דרויסן אוממעגלעך צו דערגיין וואָס דאָס קינד וויל דאָ טאָן. ווען מען זאָגט אונדז ניט קלאָר, וואָס מען וויל דאָ מאַכן, וואָלט מען גאַנץ לייכט געקענט דרינגען אַז דעם קינד ווילט זיך גלאָט אַזוי אַביסל זעגן. וואָרים פון דרויסן געקוקט וועט אונדז דאָס זעגן קיין זאַך ניט דערציילן, אַלץ ליגט אינם קינד כוונה, און כוונות זענען שוין בטבע אַזוי אַז ווען מען דערציילט אונדז ניט וועגן זיי איז אָפטמאָל אוממעגלעך זיך צו דערשלאָגן צו זיי.

נאָך אַן אונטערשייד איז פאַראַן צווישן די צוויי פאַלן וואָס איז ניט ווינציקער וויכטיק. אין ערשטן פאַל איז יעדער טראָט אַ צוגרייטונג פאַרן ווייטערדיקן טראָט. אָבער גלייך ווי די גאַנצע סעריע ווערט פאַרענדיקט קען זי באַטראַכט ווערן ווי אַ זעלבסט־שטענדיקע גאַנצקייט. אָבער אין צווייטן פאַל זעען מיר, ווי די ערשטע גאַנצע, געשלאָסענע סעריע (ווען דאָס זעגן די ברעטלעך איז שוין פאַרענדיקט) האָט קיין שום ווערט און קיין זינען ניט סיידן עס ווערט אויך פאַרענדיקט די צווייטע סעריע, דאָס צוזאַמענ־שטעלן די זאַך. אויב די ערשטע סעריע האָט פאַר דעם קינד יאָ אַ ווערט איז דאָס בלויז ווי אַ צוגרייטונג, ווי אַ מיטל צו אַ רעזול־טאַט וואָס דאַרף ערשט שפּעטער געשאַפן ווערן; און אַט דער לעצטער רעזולטאַט ליגט בלויז אינם קינדס כוונה, אָבער ניט אין דער זעג־אַרבעט. וואָרים כדי אים צו דערגרייכן פאָדערט זיך אַן אַרבעט פון גאָר אַן אַנדער סאָרט — צונויפקלאַפּן אַ הויז. אויף אַזאַ אופן האָבן מיר האַנדלונג־סעריעס וואָס פאַרענדיקן זיך אין זיך אַליין, און אַנדערע וואָס האָבן בלויז אַ צוגרייטנדיקן ווערט.

איך האָב ביז איצט גערעדט וועגן איין־טייליקע און צוויי־טיי־ליקע סעריעס. אָבער אין דער אמתן דאַרפן מיר זיך ניט אָפּשטעלן ביי צוויי טיילן. אַזוי באַלד ווי מיר פאַרלאָזן דאָס פעלד פון איינ־טייליקע טעטיקייטן קענען מיר די צאָל טיילן פאַרגרעסערן אָן אַן אויפהער. ווען דאָס קינד זאַמלט קעסטלעך כדי צו זעגן ברעט־לעך, כדי צו בויען אַ הויז — האָבן מיר שוין דריי טיילן. ווען עס זאַמלט געלט, כדי צו קויפן קעסטלעך, כדי צו זעגן ברעטלעך, כדי צו בויען אַ הויז — האָבן מיר שוין פיר טיילן, און אַזוי קען זיך

דער „חד־גדיא״ ציען ווייטער, אָן אַ ברעג. מיר האָבן, הייסט עס, איין־טייליקע און פיל־טייליקע טעטיקייטן. ווען מיר די ערשטע אָנרופן טעטיקייטן מיט אַ צוועק און די צווייטע — טעטיקייטן מיט אַ ציל.

פאַרשטייט זיך אַז צילן זענען אַ העכערע מדרגה ווי צוועקן. אמת, ווי שוין באַמערקט, קענען אויך צוועקן זיין אי איינפאַך, אי זייער קאָמפּליצירט. דאָך זענען זיי בטבע איינפאַכער פון צילן, ווייל זיי פאָדערן ניט קיין שום איבערגאַנג פון ריכטונג צו ריכ־טונג, פון טייל צו טייל, זיי זענען ניט פאַרבונדן מיט אַזאַ פּלאַנטער פון כוונות און געצייטיקן זיך ניט אין אַזאַ קאָמפּליצירטער פאָרם פון פּראָוויזען.

ד. דער באַגריף „תכלית״

מיר זעען אַז דאָס לעבן באַשטייט ניט פון אַ צאָל גלייכ־אַרטיקע באַוועגונגען, וואָס טראָגן זיך מיט אַן איינטאָניקן אימפּעט דורכן גאַנצן לויף פון די יאָרן, נאָר אַז דער לעבנסגאַנג איז אין אונדזער באַוואוסטזיין אָרגאַניזירט סעריעסווייז, און יעדע סעריע האָט איר אייגענעם כאַראַקטער און איר אייגענע גאַנצקייט, כאָטש זיי זענען, נאַטירלעך, אַלע פאַרבונדן אין שטענדיקע קעגנזייטיקע שייכותן. און ניט בלויז די טעטיקייטן, אין וועלכע מיר זענען אַליין פאַרוויקלט, נאָר דעם גאַנצן גאַנג פון דער וועלט זענען מיר געניגט אַוועקצושטעלן אין אַזעלכע סעריעס. מיר רעדע, למשל, וועגן דעם תכלית פון דער וועלט, פון לעבן, פונם מענטשן, אַלץ איינס צי מיר טוען דאָס אין רעליגיעזע, פילאָזאָפישע אָדער וויסנשאַפטלעכע טערמינען. מיר זוכן אומעטום אויפצוהאַלטן דעם סעריע־כאַראַק־טער. אַ תכלית איז אַן ענד־רעזולטאַט, אַ „סוף״, צו וועלכן עס ציט זיך דער גאַנצער וועג, וואָס הויבט זיך אָן מיט אַ געוויסן „אָנהויב״. אויף אַן ענלעכן אופן טראַכטן מיר וועגן די מענטשן וואָס מיר זענען מיט זיי פאַרבונדן אין געזעלשאַפטלעכן לעבן. מיר קוקן אויף זייערע האַנדלונגען פון שטאַנדפּונקט פון פאָראויסגעזעענע ענד־מאָמענטן — אַ סוף, אַ תכלית — צו וועלכן זיי פירן. כאָטש מיט די האַנדלונגען גופא האָבן מיר גאָרניט וואָס צו טאָן.

אין געזעלשאַפטלעכן לעבן — אין שייכות צו האַנדלונגען, וואָס פאַרנעמען אַ לענגערן לעבנסלויף און האָבן אַ באַזונדער

לעבנסוועגט פאַר די באַטייליקטע, כאָטש מיר אַליין זענען מיט זיי ניט פאַרבונדן — אין אַזעלכע האַנדלונגען באַנוצן מיר געוויינ־לעך דאָס וואָרט „סוף" פאַר פאַראויסגעזעענע שלעכטע רעזולטאַטן, בעת פאַר גוטע באַנוצן מיר „תכלית". ווען מיר זאָגן, למשל: „מען קען לייכט זען וואָס זיין סוף וועט זיין", מיינען מיר, אַז ער וועט האָבן אַ „שוואַרצן סוף". בכלל „סוף" שמעקט מיט אַפּגעהאַקטקייט, מיט אַ געוויסער לייכטערער פאָרם פון טויט. „תכלית" האָט שוין אין זיך עפּעס פּאָזיטיווס. ווען מיר פרעגן: „וואָס וועט זיין דער תכלית?" — ווילן מיר דערמיט אייגנטלעך אויסדריקן אַז יענער גייט ניט אין דער געוואונטשענער ריכטונג וואו גוטע רעזולטאַטן זענען מעגלעך. ווידער דאָס וואָרט „רעזולטאַטן" איז אַן אַלגעמיי־נער טערמין פאַר ענד־מאָמענטן און האָט ניט קיין שום ספּעציפיש־קייט אין זיך. איז דאַכט זיך מיר דאָס גלייכסטע אויפצוהאַלטן אַזאַ וואָרט ווי „תכלית" צו באַצייכענען יענע ענדלעכע מאָמענטן, וואָס מיר זעען אין טעטיקייטן, אין וועלכע מיר אַליין באַטייליקן זיך ניט, ד"ה סיי אַזעלכע וואָס זענען בכלל איבער אונדזער קאָנטראָל־מעגלעכקייט (ווי, למשל, דער תכלית פון דער וועלט, פון לעבן, אאַז"וו), סיי אַזעלכע וואו אונדזער איינפלוס קען שפּילן אַ גרויסע ראָלע נאָר זיי ליגן ניט אויפן וועג פון אונדזערע אייגענע צוועקן און צילן. מיר קענען, למשל, זיין פאַראינטערעסירט צו העלפן אַ פריינט, כאָטש דאָס איז ניט קיין טייל פון אונדזער שטענדיקער אַרבעט אין לעבן. מיר האָבן נאַטירלעך געוויסע צוועקן און צילן אין דער הילף וואָס מיר גיבן אים, אָבער דאָס איז פאַר אונדז אַ זייטיקער מאָמענט, און ניט קיין טייל פון די צוועקן און צילן אַרום וועלכע אונדזער לעבן דרייט זיך.

פאַרשטייט זיך, אַז פאַר אונדז ליגט אַ געוואַלדיקע נפקא־מינה צווישן די אַלגעמיינע וועלט־תכליתן און די וואָס מיר זעען אויפן וועג פון מענטשן וואָס מיר זענען גענעלשאַפטלעך מיט זיי פאַרבונדן. עס וועט דעריבער ניצלעך זיין מיר זאָלן זיך אויף אַ ווײַלע אָפּשטעלן אויפן וואוקס פון געזעלשאַפטלעכקייט ביי קינדער. דאָס וועט אונדז נענטער באַקענען מיט דער ראָלע פון תכליתן אין אָט דעם פּראָצעס.

ה. סאָציאַלע באַציאונגען ביי קינדער

אין ערשטן חודש פון לעבן זעט מען ניט אַז קינדער זאָלן מאַכן אַן אונטערשייד צווישן דער מענטשלעכער שטים און סתם קלאַנגען וואָס זיי הערן אַרום זיך. פּאַרקערט, די „סתם קלאַנגען" מאַכן נאָך אַ קלאָרערן איינדרוק. אָבער ביים סוף פון ערשטן חודש זעט זיך שוין אַרויס די באַזונדערע ראָלע פון דער מענטשלעכער שטים. שפּעטער אַביסל, נאָכן צווייטן חודש, ווערט שוין ניט יעדעס מענשלעכע קול אַזוי לייכט קענען באַרואיקן דאָס קינד ווי דער מוטערס שטים. דאָס הייסט אַז אַרום דער צייט איז די דיפערענציאַציע צווישן קלאַנגען געגאַנגען נאָך ווייטער.

מיט דער ווייטערדיקער אַנטוויקלונג הויבט שוין דאָס קינד אָן צו מאַכן אַן אונטערשייד צווישן מענטשן און זאַכן. מענטשן ווערן שוין אינטערעסאַנטערע און וויכטיקערע „זאַכן", אָדער עפּעס אַ ספּעציעלער סאָרט „זאַכן", וואָס האָבן באַזונדערע סטימוליר־כוחות. עס איז נאָך אָבער אַלץ פאַראַן אַ ווייטער מהלך, ביז פון קינד ווערט אַ מענטש — אַן אַנדער קינד אָדער אַ דערוואַקסענער — אַ געזעלשאַפטלעכער אָביעקט. וואָרים דער באַגריף „געזעלשאַפטלעכער אָביעקט" איז מחייב, מען זאָל פילן, אַז אַ מענטש איז אַ מיטגליד פון זעלביקן מין, וואָס פון אים איז דאָס אייגענע לעבן אָפּהענגיק אויף פאַרשיידענע אופנים, און דאָס איז שוין גאָר אַן אַנדער ענין. אָבער אויך דאָס לאָזט אויף זיך צו לאַנג ניט וואַרטן. מענטשן סטימולירן קינדער אָפטער און פאַרשיידנאַרטיקער ווי אַנדערע זאַכן. די שטענדיקע פיל־פאָרמיקע שפּיל פון אַ מענטשלעך פּנים, פון מענטשלעכע הענט, פון אַ מענטשלעך קול, דאָס אַלץ שאַפט נייע מוסטערן פאַר אויג, אויער און הויט. אחוץ דעם זענען מענטשן דער וויכטיקסטער קוואַל פון פאַרגעניגן פאַרן קינד. זיי גיבן עסן, באַזייטיקן פיזישע אומבאַקוועמקייט, דריקן אויס זייער ליבע אויף פאַרשיידענע אָנגענעמע אופנים, בקיצור, זיי זענען די וויכטיקסטע און אָפטסטע פאַרמיטלער אין באַפרידיקן פאַרלאַנגען. ממילא איז קיין וואונדער ניט, וואָס זיי ווערן גיך דער צענטער פון קינדס אויפמערקזאַמקייט(3).

פון דער אַנדערער זייט זענען די קינדער אַ קוואַל פון אינטענסיווסטן פאַרגעניגן פאַר דערוואַקסענע. אין דער אמתן ניט בלויז קינדער, נאָר בכלל קליינע באַשעפענישן, פאַרקלענערטע זאַכן, ווי

קליינע טעלעפאָנען, הייזעלעך, בענקעלעך, און אפילו שפּראַכלעכע „קינדער" דימינוטיוון, רופן ביי אונדז אַרויס צאַרטע געפילן. די אומבאַהאָלפנקייט פון קינדער, זייער עקאָנאָמישע אָפּהענגיקייט און זייער פיזישע שוואַכקייט רופן אַרויס ליבע און סימפּאַטיע, וואָס איז אַזוי וואַרעם און טיף. קינדער זענען אויך מעכטיקע פאַקטאָרן אין אונדזער קאָנטראָל און אָפּהאַלט אין שייכות צו זייערע קאַפּריזן און פאַרלאַנגען. אָט די שטענדיקע נויט זיי צו פאַרזאָרגן און שאַפן די געהעריקע פיזישע באַדינגונגען פאַר זייער נאָרמאַלן וואוקס, צוזאַמען מיט דעם אמתן פאַרגעניגן וואָס דאָס גיט אונדז, פירט אונדז צו זוכן דערגרייכונגען פאַר קינדער וואָס זענען אָפּהענגיק פון זייערע טעטיקייטן, אָבער ניט פון זייער באַוואוסטזיין. אַזוי, למשל, וועט אַ פרימיטיווער מענטש דערציילן דעם קינד אַ מעשה און האָבן אין זינען אַ מאָראַלע לעקציע, בעת ביים קינד בלייבט בלויז דער זינען, און דאָס פאַרגעניגן, פונם גאַנג פון די געשעענישן. דאָס הייסט, אַז דאָס באַוואוסטזיין איז ביים דערציילער און הערער ניט גלייך, כאָטש די טעטיקייט פונם ערשטן — דאָס דערציילן — איז אָפּהענגיק פון דער טעטיקייט פונם צווייטן — דאָס הערן. דאָס איז אייגנטלעך כאַראַקטעריסטיש אין געזעלשאַפטלעכן לעבן בכלל. דאָרט וואו אַסך קינדער פאַרברענגען, און ס'איז פאַראַן אַן אָנזעעוודיקער אונטערשייד אין פּייאיקייטן, אָדער עלטער, קומט פאַר פונקט דאָס זעלביקע. אויך צווישן דערוואַקסענע איז אַזוי, און דאָ זעט זיך אַרויס די ראָלע פונם פירער. עס איז אַ שייכות פון ביידע זייטן, נאָר ווען די שייכות קומט פאַר צווישן קינדער און זייערע פאַרזאָרגער, זעט זיך דאָס אַרויס קלאָרער און בולטער.

אָט די שייכות איז אין דער אמתן אַ שייכות פון צוויי צדדים, וואו די צילן און צוועקן פון איין צד ווערן באַטראַכט פון שטאַנד־פּונקט פון תכלית ביים צווייטן. און דאָ קומט אַריין די שפּראַך און הויבט אָן צו שפּילן איר אומגעהייער וויכטיקע ראָלע. שפּראַך איז בטבע לימודיסטיש. מיט דער הילף פון שפּראַך קען מען שאַפן סיטואַציעס וואָס זענען שוין ניטאָ, וואָס זענען דאָ ניטאָ, אָדער וואָס זענען נאָך ניטאָ. עס איז אַן אינסטרומענט אויף קינסטלעך אויפצובויען אַ לעבן, כדי צו אָרגאַניזירן און סטימולירן אָפּרוף־מעגלעכקייטן, וואָס דער תכלית געניייטיקט זיך אין זיי. דער תכלית איז די העכסטע מדרגה פון די האַנדלונג־סעריעס, וועלכע איך האָב דערמאָנט. דער צוועק איז אַ גאַנצקייט, ווען ער

שטייט באַזונדער. ווען ער איז פאַרבונדן מיט אַ ציל, איז ער אויך אַ געוויסע גאַנצקייט אין זיך אַליין, אָבער דער עיקר אַ תנאי און אַ מיטל פאַר אַ העכערער גאַנצקייט, פאַרן ציל. נאָר פון שטאַנדפונקט פון תכלית איז אַלץ תנאי, אַלץ איז מיטל פאַר העכסטן דערגרייך־פונקט, פאַרן ווייט פאָראויסגעזעענעם תכלית. אַחוץ דעם איז דער תכלית, דער געזעלשאַפטלעכער תכלית, טיף און ווייט פאַרפלאָכטן אינם גאַנצן סאָציאַלן געוועב, ער שטייגט אַריבער די גרעניצן פונם אינדיווידועלן באַוואוסטזיין און אַנט־האַלט אין זיך די אידייע פון אַן אָביעקטיווער נויטווענדיקייט וואָס איז פאַרבונדן מיט דער סאַמע טבע פון לעבנס־פּראָצעסן. אַזוי, למשל, פילט דער פּרימיטיווער מענטש ביים דערציילן אַ מעשה מיט אַ געוויסער מאָראַל ניט בלויז דאָס פאַרגעניגן פונם דערציילן גופא, נאָר אויך אַז דאָס וועט שוין ממילא פירן דאָס קינד אין דער געווינטשטער עטישער ריכטונג, אָדער אַז אַזוי איז גוט פון זיין זייט צו טאָן. אַחוץ דעם איז דער תכלית אַזוי כאַראַקטעריסטיש פאַר אַ געזעלשאַפטלעכער פאַרבינדונג וואָס איז ניט קיין פאָרם פון פיזישן צוזאַמענלעבן, נאָר אַן אָרגאַנישע איינקייט פון שטענ־דיקן קעגנזייטיקן ווירקן און באַאיינפלוסן.

דער געזעלשאַפטלעכער תכלית וואָלט ניט געקענט אַרויס־שווימען אין לעבן פון מענטשן אָן דער הילף פון שפּראַך. ווען מיר פילאָזאָפירן וועגן דעם תכלית פון דער וועלט אָדער דעם „תכלית הבריאה", האַנדלט זיך עס וועגן פאָראויסזען געוויסע ענד־מאָמענטן אין אַ פּראָצעס, וואָס מיר האָבן איבער אים קיין שום דעה ניט. מיר קענען אים העכסטנס פאָראויסזען, וויסן וואָס אונדז איז באַשערט און זיך צופּאַסן. גאַנץ אַנדערש איז, ווען מיר זעען אַזעלכע ענד־מאָמענטן אין לעבן פון די וואָס רינגלען אונדז אַרום, וואו די ליניע צווישן זייער לעבן אין אונדזער אייגענעם ווערט אַזוי אָפּט אָפּגעווישט. דאָ איז פאָראויסזען ניט קיין פּאַסיווער ענין. מיר קענען זיך ניט באַפרידיקן בלויז מיט ווייט־זעעריי און מיט דער באַשאַנקענער חכמה צו טרעפן וואָס דער מאָרגעדיקער טאָג קען ברענגען. פאָראויסזען הייסט אין אַזעלכע פאַלן וואָרענען, ענ־דערן, אָדער פאַרשטאַרקן. די תכליתן וואָס מיר זעען אינם לעבן פון די וואָס זענען מיט אונדז געזעלשאַפטלעך פאַרבונדן, רירן אָן אונדזערע אייגענע צוועקן און צילן. אָט די אידענטיפיקאַציע צווישן די ענד־מאָמענטן פון יענעמס לעבן — וואָס יענער מעג

וועגן זיי אפילו קיין שום השגה ניט האָבן — און די אייגענע דערגרייך־פּונקטן, וועלכע מען זעט פאַראויס מיטן פּולן באַוואוסט־זיין, אָט דאָס ווייזט אונדז אָן די אָרגאַנישע באַהעפטונג וואָס ליגט אין סאָציאַלן לעבן. און וואָס מער מיר קוקן זיך צו צו דער דאָזיקער כאַראַקטעריסטיק אין די שייכותן צווישן דערוואַקסענע און קינדער, אַלץ בולטער זעט זיך אַרויס די טבע פון די דאָזיקע תכליתן, און ווי אוממעגלעך עס וואָלט געווען, זיי זאָלן שפּילן זייער געזעלשאַפטלעכע ראָלע אָן דער הילף פון שפּראַך.

די תכליתן וואָס מיר זעען אינם לעבן פון אונדזערע אייגענע קינדער, זענען נאָך טיפער און ענגער פאַרבונדן מיט אונדזערע אייגענע צוועקן און צילן. אונדזערע שכנים אידענטיפיצירן אונדזערע קינדער מיט אונדז, אפילו ווען זיי האָבן ניט דעם מינדסטן באַגריף וועגן דער ראָלע פון ירושה און סביבה. מען בענטשט אונדז פאַר גוטע קינדער, מען שעלט אונדז פאַר שלעכטע. צו האָבן גוטע קינדער ווערט, אויף אַזאַ אופן, אַ ציל אין לעבן, פּונקט ווי פּרנסה, אָדער כבוד, אָדער עסטעטישע פאַרגעניגנס. ממילא ווערט דאָס אַקטיווע אַריינמישן זיך אין לעבן פון די קינדער אַ טייל פון די אַלגעמיינע אַקטיווע פּראָצעסן וואָס מיר גייען דורך אין אייגענעם פּערזענלעכן לעבן. דאָס ווערט נאָך פאַרשטאַרקט דורך די נאַטיר־לעכע געפילן פון ליבע צו די קינדער דורך דער שטענדיקער זאָרג פאַר זיי איבער זייער אומבאַהאָלפנקייט און אָפּהענגיקייט פון אונדז. ממילא הייסט פאַראויסזען תכליתן אין זייער לעבן דאָס זעלביקע ווי פאַראויסזען אייגענע „לעצטע" רעזולטאַטן. און פאַר־אויסזען, ווי געזאָגט, הייסט עפּעס טאָן, ענדערן, פאַרשטאַרקן, אָדער זיך באַמיען אָפּצושאַפן. דאָס קען אָבער בלויז געטאָן ווערן דעמאָלט ווען עס איז פאַראַן אַ מעגלעכקייט אַרויסצורייסן די פאַר־אויסגעזעענע סיטואַציע פון דער צוקונפט און אָוועקשטעלן זי ווי אַן איצטיקן אָביעקט זיך אָפּצורופן אויף אים. די שפּראַך פירט אויס אָט די פונקציע. ווען איך זאָג צו אַ קינד: „האַלט פעסט דאָס גלאָז, וועסט עס נאָך צעברעכן", וואָלט די צווייטע העלפט פונם זאַץ קיין ווערט ניט געהאַט, סיידן די סיטואַציע „צעברעכן", וואָס געפינט זיך ווי אַ מעגלעכקייט אין דער צוקונפט, ווערט שוין איצט אויפגענומען פונם קינד, און דאָס ווירקט ממילא, אַז דאָס קינד זאָל בייטן דעם אופן פון אָפּרופן זיך אויף דער סיטואַציע „האַלטן אַ גלאָז".

אויף פראָסט ייִדיש הייסט עס, ווען מען שטעלט אַ צוועק פאַרן קינד, אין איצטיקן מאָמענט, אַ מעגלעכן שאָדן וואָס קען פאָרקומען אין דער צוקונפט, קלאָמערט דאָס קינד שוין איצט אַרום די האַנט פעסטער אַרום דעם גלאָז, כדי דורך אַן איצטיקן אַקט צו פאַר־מיידן אַן אומאַנגענעמע פּאַסירונג אין אַ שפּעטערדיקער צייט. דאָס איז די אומגעהייער וויכטיקע מעלה פון שפּראַך, און דאָס איז אייגנטלעך דער פשט פון דעם וואָס איך האָב פריער באַמערקט, אַז שפּראַך איז בטבע לימודיסטיש.

צוועקן, צילן, תכליתן — אַזוי זעט אויס דאָס בילד פון לעבעדיקער טעטיקייט. געוויסע פּרטים פונם דאָזיקן בילד זענען דאָ צוליב קלאָרקייט אַביסל פאַראיינפאַכט געוואָרן. אָבער שוין איצט קען מען אַרויסזען, ווי אומזיניק עס איז צו מאַכן אַ ווייט־גייענדיקן אונטערשייד צווישן דערציאונג און לעבן. ווען מען דערציילט אונדז, אַז ביי פּרימיטיווע שבטים איז זעלטן צו געפינען אַ וואָרט פאַר „דערציאונג״, איז עס דאַכט זיך מיר גאַנץ קלאָר און פאַרשטענדלעך. ווייל סוף־כל־סוף איז אַלץ דערציאונג, ווייל אַלץ איז לעבן. יעדע פאָרם פון לעבן איז מחייב דערציענדיקע פונקציעס, פּונקט ווי יעדע פאָרם פון דערציאונג מוז זיך אויס־דריקן אין צוועקן, צילן, תכליתן — לעבן. די גאַנצע פראַגע באַשטייט בלויז אין דער ספּעציעלער שייכות וואָס עקזיסטירט צווישן די תכליתן פון איין זייט און די צילן און צוועקן פון דער אַנדערער(4).

כדי דער דערציאונגס־פּראָצעס זאָל פאָרקומען אויף אַ גע־זונטן אופן, איז נויטיק, אַז די אויפגאַבן וואָס עס שטעלן זיך די דערציער און די נאַטירלעכע אויפגאַבן פון די קינדער זאָלן אין גאַנצן צוזאַמענפאַלן, ד״ה, ניט אַז דאָס באַוואוסטזיין פון די ענד־דערגרייכונגען זאָל זיין ביי ביידן גלייך — דאָס איז אוממעגלעך — נאָר אַז די טבע פון דער טעטיקייט זאָל אויסדריקן די פאַרלאַנגען פון ביידע צדדים. דאָס וואָלט געווען דער אידעאַלער צושטאַנד, ווייל יעדער צוועק פונם קינד וואָלט געווען פּונקט די פּאַסיקע אַרבעט וואָס פאַרזיכערט אויך אין דער זעלביקער צייט דעם תכלית פונם דערוואַקסענעם. דער דאָזיקער אידעאַלער צושטאַנד וועט קיין מאָל ניט דערגרייכט ווערן, שוין דערפאַר אַליין וואָס עס וועט אייביק מוזן זיין אַ טיפער אונטערשייד צווישן דערוואַקסענע און קינדער, ניט געקוקט אויף זייערע אינטימע קעגנזייטיקע שייכותן.

אָבער דאָס איז, און דאַרף זיין, אונדזער שטרעבונג, און אין דעם באַשטייט טאַקע איינע פון די הויפּט־פּראָבלעמען אין דערציאונג.

אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט קען מען אַסך נענטער צוקומען צום דאָזיקן אידעאַל. אָבער אין די באַדינגונגען פון אונדזער ציוויליזאַציע מוז מען אָנקומען צו פאַרשיידענע אויסגע־טראַכטע מיטלען, און מען דאַרף כסדר קליגן זיך, כדי כאָטש ווי ווייט מעגלעך אויסצוגלייכן די תכליתן פון די גרויסע מיט די צילן און צוועקן פון די קליינע.

איך האָב שוין פריער אָנגעוויזן, אַז צוועקן און צילן זענען פאַרבונדן מיט פאָראויסזען, מיט כוונות. כוונות זענען אָבער ניט סתם אַזוי זיך, אַ געוויסער גלייכגילטיקער צושטאַנד פון באַוואוסט־זיין ; זיי דריקן אויס אַן אַקטיווע שטרעבונג, אַ רייסן זיך צו עפּעס, און אָט די דאָזיקע געפילן זענען ניט בלויז פאַרבונדן מיטן לעצטן דערגרייכנדיקן מאָמענט, נאָר זיי שפּרייטן זיך אויס אויפן גאַנצן פּראָצעס, און באַפאַרבן יעדן טראָט. ווען דער צוועק איז צונויפ־שטעלן אַ הויז פון קלעצלעך, דעמאָלט שפּרייט זיך אויס דאָס פאַר־געניגן פונם צוועק אויף יעדן קלעצל וואָס מען לייגט אַוועק, אויפן גאַנצן פּראָצעס. ממילא איז יעדער טראָט אויך שוין פאַרן קינד אַ וויכטיקער ענין, אַ באַפרידיקונג און אויסדרוק פון אָנגענעמע געפילן, אַזוי אַז די פּערזענלעכקייט וואַקסט מיט און דורך דער אַרבעט וואָס דאָס קינד טוט. די אַרבעט פון צונויפשטעלן אַ הויז פון קלעצלעך קען אַמאָל פאַרקערפּערן אין זיך סיי דעם צוועק פונם קינד, סיי דעם תכלית פון אַ דערוואַקסענעם, זאָגן מיר, פון אַ לערערין אין אַ קינדער־גאָרטן. ביים קינד איז דאָרטן דער צוועק דאָס הויז גופא, ביי דער לערערין איז דער תכלית די אַנטוויקלונג פון חושים, פון מוסקלען און שכל, וואָס איז פאַרבונדן מיט אַזאַ אַרבעט. אין דעם פאַל איז די טעטיקייט אַזאַ אַז תכלית און צוועק פאַלן ביידע צונויף אין דער זעלביקער טעטיקייט. דאָס, ווי שוין באַמערקט, איז אַ אידעאַלער צושטאַנד. אין אַנדערע פאַלן ווערן אָנגעווענדט פאַרשיידענע מיטלען כדי אַרויסצובריינגען אַזאַ מין צונויפפאַל.

ז. מעטאָדישע מיטלען

ווען מיר רעדן וועגן מיטלען אין שול־דערציִאונג, האָבן מיר נאַטירלעך אין זינען מעטאָדיק, אָבער מעטאָדיק ניט אין ברייטן זינען פון אַן אַלגעמיינעם צוגאַנג צום אָרגאַניזירן שול־טעטיקייטן, נאָר אינם ענגערן זינען פון דורכפירן קלענערע אויפגאַבן וואָס שווימען תמיד אַרויס אויפן וועג צו גרעסערע צילן. אָט די מיט־לען קענען אין אַלגעמיין צעטיילט ווערן אין דריי קלאַסן. לאָמיר זיך פאָרשטעלן, אַז אַ לערער וויל אויסלערנען אַ גרופּע קינדער אויסלייגן דעם נאָמען „בערל". דאָס איז גראָד וויכטיק פאַר זיינער אַ געשטעלטער אויפגאַבע, ממילא ווערט דאָס זיין תכלית(5). ער ווייסט אָבער, אַז קינדער נויטיקן זיך ניט אינם הוילן אויסלייגן אַ נאָמען. דאָס קען ביי זיי קיין צוועק ניט ווערן, ווייל זיי זענען פּסיכיש ניט גרייט דערפאַר. דער לערער, לאָמיר אָננעמען, איז גענוג אינטעליגענט צו פאַרשטיין אַז אין אַזאַ לאַגע קען ביי קינדער ניט געשאַפן ווערן די נויטיקע געפיל־באַציִאונג, וואָס זאָל זיך אויסשפּרייטן אויף יעדן מאָמענט פונם פּראָצעס. אין אַזאַ פאַל איז זייער שווער, אַז די קינדער זאָלן זיך בכלל אויף אַן אמת עפּעס אויסלערנען. פאַלט ער אויף אַ המצאה און פאַרוואַנדלט זיין תכלית אין אַ שפּיל. ער שרייבט אויף דעם נאָמען „בערל", און וויזט אַן דעם ריכטיקן סדר פון די אותיות. דערנאָך מאַכט ער איין קינד פאַר אַ „ב", דאָס צווייטע פאַר אַן „ע", דאָס דריטע פאַר אַ „ר" און דאָס פערטע פאַר אַ „ל". די שפּיל באַשטייט אין דעם, וואָס בעת ער רופט אויס: „איינס, צוויי, דריי", דאַרפן די פיר קינדער־אותיות צולויפן צו אַ געוויסן פּלאַץ און זיך אַוועקשטעלן אין געהעריקן סדר, לויט דעם נאָמען „בערל". און דערנאָך רופט ער ווידער אויס „איינס, צוויי, דריי", און די אותיות צעלויפן זיך אין פאַרשיידענע ריכטונגען. אַזוי האַלט עס אַן עטלעכע מינוט; זיי קומען זיך צונויף און לויפן זיך פאַנאַנדער.

אַזאַ שפּיל קען זיין גאַנץ אינטערעסאַנט: דאָס צוזאַמענלויפן, פאַנאַנדערלויפן, אויסשטעלן זיך אין אַ סדר, געלעכטער און פרייד פון דער גאַנצער טעטיקייט, דאָס זענען אָנגענעמע מיטלען פאַר אַן אָנגענעמען צוועק — אינטערעסאַנט. זיין תכלית און די קינדערס צוועק פאַלן זיך צונויף דערמיט וואָס אויסלייגן „בערל" ווערט אַ נויטווענדיקער ענד־מאָמענט אין אַ שפּיל־סיסטעם. לאָמיר די

דאָזיקע מעטאָדע אָנרופן „פאַרוואַנדלונג“. זי באַשטייט אין דעם, וואָס דער גאַנצער תכלית ווערט פאַרוואַנדלט אין גאָר אַן אַנדער זאַך — אין דעם פאַל, אין אַ שפּיל — אָבער די רעזולטאַטן בלייבן די זעלביקע. פאַרוואַנדלונג איז זיכער דער בעסטער אויסוועג פון דער לאַגע, כאָטש מען מוז מודה זיין, ניט אַלעמאָל איז דאָס מעגלעך.

פאַראַן נאָך אַ קלאַס מיטלען וואָס מען קען אָנווענדן, כדי צו געפינען אַן אויסוועג פונם תכלית־צוועק־קאָנפליקט. דעם דאָזיקן קלאַס וועלן מיר אָנרופן „סאָציאַלע סטימולירונג“. דאָ קומט ניט פאָר קיין שום ענדערונג אינם פּראָצעס גופא. ער לערנט מיט די קינדער אויסלייגן דעם נאָמען „בערל“ אויף אַ ריין פאָרמאַלן אופן. ער זעט אָבער צו שאַפן אַ ליבע אַטמאָספערע, אַזאַ וואָס מאַכט ליבער די אַרבעט, און אין וועלכער עס ווילט זיך פאַרברענגען. דאָס קען דערגרייכט ווערן דורך אַ שמייכל, דערציילן אַנעקדאָטן און וויצן, מאַכן פריילעכע באַוועגונגען, אד״ג. אַ ליבע אַטמאָספערע היפּנאָטיזירט, סטימולירט און שאַפט אַ גרייטקייט צו טאָן אַסך זאַכן, אפילו אַזעלכע וואָס וואָלטן אונטער אַנדערע אומשטענדן ניט געטאָן געוואָרן. די אָנגענעמקייט פון אַזעלכע סאָציאַלע באַדינגונגען שפּרייט זיך אויס אויף דער טעטיקייט און שוואַכט אָפּ דעם ווידערשטאַנד. אָבער דאָ ווערט די אויפמערקזאַמקייט צעטיילט — סיי דעם לערערס אויפמערקזאַמקייט, סיי דעם קינדס, — צווישן די אָנגענעמע מאָמענטן פון די באַדינגונגען און דער אַרבעט וואָס דאַרף געטאָן ווערן. דעם לערערס אויפמערקזאַמקייט ציט זיך אַלץ מער צו דער אַרבעט, ווייל דאָרטן, און בלויז דאָרטן, ליגט דער תכלית. דעם קינדס אויפמערקזאַמקייט ציט זיך אַלץ מער צו די באַדינגונגען: שמייכלען, אַנעקדאָטן, באַוועגונגען, ווייל דאָ ליגט זיין צוועק. ממילא שאַפט זיך ווידער דער אַלטער קאָנפליקט, וואָס דער לערער האָט לכתחילה זיך באַמיט אויסצומיידן. עס איז אָבער אַסך אויפגעטאָן געוואָרן. דער קאָנפליקט איז שוין ניט אַזוי שאַרף, כאָטש עס קען זיך מאַכן, אַז דאָס קינד זאָל גיך מיד ווערן און די ידיעות זאָלן ניט אַריינדרינגען אַזוי גיך און אַזוי גוט ווי אין ערשטן פאַל.

פאַרשטייט זיך, ווען מען רעדט וועגן סאָציאַלער סטימולירונג קען דאָס פאָרקומען אויך דורך נעגאַטיווע מיטלען, דורך שאַפן שלעכטע באַדינגונגען וואָס זייער עובדא זאָל זיין אויסצומיידן אַ

דורכפאַל. מען קען, למשל, דורכפירן אַ געוויסן תכלית דורך שטרענגקייט, מורא, שרעק, זידלערייען אד"ג, אָבער די אויפגאַבע איז שוין דאָ גאָר אַן אַנדערע. וואָרים מיט אַזעלכע מיטלען וויל מען בלויז דורכפירן אַ תכלית אָבער ניט שאַפן אַ פונקט וואו תכליתן, צוועקן און צילן פאַלן צונויף.

די מעטאָדן פון פאַרוואַנדלונג און סאָציאַלער סטימולירונג מוזן ניט דווקא אויסגעטראַכט ווערן באַוואוסטזיניק. זיי דאַרפן אויך ניט אויסשליסן איינס ס׳אַנדערע. אין אַ פאַרלענגערטן לערן־פּראָצעס וואו עס קומען פאָר דירעקטע שייכותן צווישן דערוואַק־סענע און קינדער, ווערן ממילא געבוירן אַסך מיטלען און שפּילן זייער ראָלע אין פאַרשיידענע מאָמענטן. אָבער ווען מיר אַנאַליזירן אַזעלכע פּראָצעסן, קען מען לייכט אויסגעפינען, אַז די מיטלען קענען קלאַסיפיצירט ווערן אויפן אַנגעוויזענעם אופן.

איצט וועלן מיר אַנאַליזירן דעם דריטן קלאַס, מיטלען וואָס איך האָב נאָך ניט דערמאָנט. לאָמיר ווייטער באַנוצן דעם זעלביקן ביישפּיל פון לערנען אַ קינד אויסצולייגן אַ וואָרט, זאָל זיין „בערל". כדי דאָס צו דערגרייכן דאַרף דער לערער, ווי שוין באַמערקט, געפינען אַזעלכע מיטלען, וואָס מיט זייער הילף זאָל זיין תכלית ווערן ביים קינד אַ צוועק. נו, לאָמיר אָננעמען, אַז אין איצטיקן פאַל בייט זיך ניט דער פּראָצעס — ווי ביי דער פאַרוואַנדלונג, — און דער לערער בייט אויך ניט די באַדינגונגען — ווי ביי דער צווייטער מעטאָדע, — נאָר ער גיט עפּעס צו צום פּראָצעס וואָס איז פאַר זיך אַליין אָנגענעם פאַר אַ קינד. ער זאָגט אַזוי: „קינדער, איך וועל אייך געבן אַ לעקציע און אויסלערנען דאָס וואָרט „בערל". ווער עס וועט באַווייזן, אַז ער קען עס, וועל איך אים נאָך דער לעקציע געבן אַ שטיקל שאָקאָלאַד".

„בערל" מיט שפּיל קענען האָבן אַ שייכות. „בערל" מיט „באַדינגונגען" — זיכער. אָבער „בערל" מיט שאָקאָלאַד — וואָס? די לעצטע שייכות איז ריין קינסטלעך. געקומען אַ מענטש און זיי אַוועקגעשטעלט צוזאַמען, און געמאַכט איינס פאַרן פאַרדינסט פונם צווייטן. שאָקאָלאַד האָט ניט קיין שייכות ניט צום פּראָצעס פון לערנען, ניט צו די באַדינגונגען אונטער וועלכע דער לערן־פּראָצעס מוז פאָרקומען, עס איז בלויז אַ זייטיקער צוגאָב כדי צו פאַרזיסן אַ ביטערן טראָפּן. לאָמיר דעריבער רופן די דאָזיקע מעטאָדע — די מעטאָדע פון זייטיקן צוגאָב.

אַ זייטיקער צוגאָב צו אַ פּראָצעס שאַפט אויף אַזאַ אופן אַ צוויי־טייליקן ציל. די ערשטע טייל באַשטייט אין אויסלערנען „בערל״, די צווייטע טייל — אין באַווייזן אַז מען קען, און באַקומען די נאַשעריי. אמת, די אָנגעצנעמקייט פונם פאַרדינסט שפּרייט זיך אויס אויף דער אַרבעט, ווייל אַלץ ווערט דאָך געטאָן מיט דער כוונה, אַז עס וועט ברענגען אַ זיסע זאַך. דאָך איז די אויסשפּרייטונג אַ דינע, ווייל דאָס פאַרדינסט ווערט בלויז געגעבן פאַרן לעצטן מאָמענט פון דער סעריע, אָבער ניט פאַרן פּראָצעס. ממילא וועט דאָס אַרויסברענגען ביים תלמיד די דערשיינונג וואָס מען רופט אָן „פאַרגאַפּיען זיך״, אָדער ער קען באַשטיין אין זוכן אָפּצונאַרן און דערנאָך זיך פאַרלאָזן אויף „טרעף אָדער פעל״.

וואָרים פון די צוויי טיילן פונם ציל איז די ערשטע כמעט הוילע אָנשטרענגונג, און די צווייטע כמעט הוילער גענוס. דער דאָזיקער פאַקט צווינגט צו זוכן מיטלען אויף אויסצומיידן די ערשטע טייל, און דאָך זיין פאַרזיכערט מיט דער צווייטער. דאָס טוען אייגנטלעך אַסך קינדער דאָרט וואו זיי זענען שטאַרק אָנגעוויזן אויף עקזאַמענס, מעדאַלן, אָדער אַנדערע גוטע הבטחות, ד״ה, דאָרט וואו זיי זענען אָפּהענגיק פון אַ זייטיקן צוגאָב. אויב דער פּראָצעס שפּילט אַזאַ קליינע ראָלע, און דער עיקר איז די דער־גרייכטע קענטעניש, דעמאָלט קען מען, ווי ווייט מעגלעך, אויס־מיידן די כסדרדיקער מאַטערנדיקע אָנשטרענגונג, און אויסקומען — אין דער לעצטער רגע — מיט דורכשווינדלען זיך, מיט מע־כאַניש עפּעס אויסלערנען אויף דערוויל, אָדער זיך פאַרלאָזן, אַז „מסתמא וועט גאָט העלפן״.

אַחוץ דעם קומט דאָ אויך פאָר די צעשפּאַלטונג פון דער אויפמערקזאַמקייט צווישן די צוויי טיילן פונם ציל. פאַרן לערער איז וויכטיק די ערשטע טייל, דאָס לערנען אויסלייגן אַ נאָמען, פאַרן קינד איז וויכטיקער די צווייטע טייל, די נאַשעריי. דאָס רופט אַרויס די אַלט־באַקאַנטע תלמיד־לערער־מלחמה, וואָס טוט אָן אַזוי פיל צרות אין שול־לעבן. אין מאָדערנע שולן, דעם אמת געזאָגט, איז דער רעזולטאַט פון דער מעטאָדע גאָר ניט אַזוי שלעכט ווי מען קען דאָס אויסמאָלן טעאָרעטיש. דאָס נעמט זיך פון אַנדערע מעלות און גוטע באַדינגונגען וואָס היינטיקע שולן קענען זיך פאַרשאַפן, מעלות וואָס זענען גרויס גענוג אָפּצופיילן די שעד־לעכסטע כאַראַקטער־שפּיצן פון דער מעטאָדע.

דער זייטיקער צוגאָב, ווי אַ מעטאָדע, שטייט זיכער נידעריקער ווי די פריערדיקע צוויי, ספּעציעל נאָך ווען עס האַנדלט זיך וועגן די ייִנגערע קלאַסן פון דער עלעמענטאַר שול. אָבער מען מוז אָפן און הויך מודה זיין אַז מען קען זי ניט אויסמיידן, און אין אַזאַ אָדער אַן אַנדער פאָרם מוז מען צו איר טיילמאָל אָנקומען ווילנדיק אָדער ניט ווילנדיק, סוף־כל־סוף זענען זיי אַלע אַן אָנ־שטרענגונג צו געפינען מיטלען, וואָס דורך זיי זאָלן תכליתן, צוועקן און צילן צונויפפאַלן. אין דעם פּרט שטייען זיי גאַנץ ווייט פון יענע מעטאָדן וואָס שטיצן זיך אויף באַשטראָפן און אָפּהאַלטן די נאַטירלעכסטע נייגונגען פון קינדער.

די אַלע געדאַנקען פירן אונדז צו אַ בעסערער פאַרשטענדעניש פאַר די שייכותן צווישן דערציאונג און לעבן, און דאָס ווייזט אונדז שוין אויך אָן, אין וואָס עס באַשטייט די פּראָבלעם פון דערציאונג. די דאָזיקע פּראָבלעם באַשטייט אין די אומגעהייערע שוועריקייטן וואָס מיר האָבן, בעת מיר זוכן אַרויסצוברענגען אונדזערע תכליתן דורך די קינדערס טעטיקייטן, זייערע צוועקן און צילן.

קאַפּיטל זעקס

די פּסיכאָלאָגיע פון לערן־פּראָצעס

א. די פּראָבלעם

מיט איבער דריטהאַלבן טויזנט יאָר צוריק האָט זיך דער גריכישער פילאָזאָף אַנאַקסימאַנדער אונטערגענומען צו באַווייזן אַז מענטשן שטאַמען אָפּ פון נידעריקערע בעלי־חיים. געבויט האָט ער דעם דאָזיקן געדאַנק אויף אַ פיינעם איינפאַל. מיר זעען, זאָגט ער, אַז ביי אַנדערע באַשעפענישן נעמט אַ קורצע צייט ביז זיי קענען שטיין אויף די אייגענע פיס און זיך באַזאָרגן מיט עסן, בעת ביי מענטשן געדויערט גאַנץ לאַנג ביז זיי ווערן אַנט־ווינט. ממילא, אויב דער ערשטער מענטש וואָלט געווען דאָס וואָס ער איז איצט וואָלט ער ניט געקענט בלייבן לעבן(1). ערשט אין אָנהייב פון איצטיקן יאָרהונדערט האָט דער אַמעריקאַנער גע־לערנטער דזשאָן פיסק גאַנץ אומאָפּהענגיק זיך דערשלאָגן צום געדאַנק אַז די מענטשלעכע קינדהייט דויערט לענגער ווי ביי אַנ־דערע באַשעפענישן, אָבער ער האָט שוין אויך אָנגעוויזן אויף דער שייכות וואָס דאָס האָט צו דער ספּעציעלער ראָלע פון מענטש־לעכן מין אין דער ביאָלאָגישער וועלט(2). זינט דעמאָלט זענען שוין אַסך פרוכטבאַרע געדאַנקען אויסגעבויט געוואָרן אויף דעם פאַקט. וואָרים די דאָזיקע דערשיינונג איז דאָך פאַרבונדן דערמיט אַז ביי קיין אַנדער באַשעפעניש איז דער גייסטיקער מהלך צווישן קינדהייט און דערוואַקסנקייט ניט אַזוי אומגעהייער ווייט ווי ביי מענטשן. דאָס איז אַן עמפּירישער פאַקט וואָס זיין וויכטיקייט איז קוים מעגלעך אָפּצושאַצן. מען דאַרף פאַר זיך בלויז אָוועקשטעלן דאָס בילד פון איין זייט, זאָגן מיר, אַן איין־יאָריק קינד, און פון דער אַנדערער — אַ דערוואַקסענעם מענטשן, אַ פּשוטן מענטשן פון גאַס, כדי צו זען וואָס דאָס באַטייט.

מיר זענען אַזוי צוגעוואוינט צו אונדזער דערוואַקסענעם צו־שטאַנד, מיר האַלטן פאַר אַזוי נאַטירלעך די אַלע מיליאָנען, ממש טאַקע מיליאָנען, ידיעות מיט וועלכע מיר באַנוצן זיך אין טאָג־טעגלעכן אומגאַנג, אַז מיר קענען גאָר ניט אָפּשאַצן דעם געוואַל־טיקן אוצר ידיעות וואָס מיר האָבן אַריינגעקראָגן זינט מיר זענען גע־קומען אויף דער וועלט. ווען מען פאַלט איין צו טראַכטן אַז עס זענען נייטיק אַסך קענטענישן און לאַנגע דערפאַרונגען כדי צו וויסן ווי זיך אָנצוטאָן, זיך צו וואַשן, צו עסן, צו גיין אין גאַס אין די נייטיקע ריכטונגען, צו באַנוצן זיך מיט די געהעריקע פאַר־מיטלען ווען דער וועג איז צו ווייט, צו באַגריסן פריינט, אאז״וו? און דאָס זענען דאָך אַלץ די פּשוטסטע פונקציעס פון אַ מענטשן אין טאָג־טעגלעכן לעבן. עס קלינגט דאָך אין אונדזערע אויערן אַזוי קאָמיש ווען קליינע קינדער באַלאַגערן אונדז מיט זייערע געוויינטלעכע קשיות ווי: וואוהין גייט די זון פאַרנאַכט? פאַרוואָס מאַכט ניט דער אָרימאַן קיין געלט ווען עס פעלט אים אויס? פאַרוואָס טראָגט מען ניט אַרום אַ מענטשן ווען ער איז טויט, נאָר מען באַגראָבט אים אין אַ קבר? ווער שרויפט אַריין די שטערן אין הימל אַז זיי זאָלן ניט אַראָפּפאַלן? פאַרוואָס האָט קיין פּאָליציאַנט זיך ניט איינגע־שטעלט פאַר יוספן בעת די ברידער האָבן אים פאַרקויפט? וואו קומען אַהין די שאָטנס בייטאָג? פון וואַנען ווייסט דער זומער ווען ער דאַרף קומען? פאַרוואָס זאָל דער דאָקטאָר זיין קראַנק? די אַלע פראַגן, און טויזנטער אַזעלכע וואָס קינדער פרעגן, דער־מאָנען אונדז וויפיל ידיעות עס האָבן זיך איינגעוואָרצלט אין אונדז אַזוי טיף אַז מיר באַמערקן גאָר ניט זייער ווירקונג אויף אונדזער לעבן.

מען וואָלט אפשר געקענט מיינען אַז די אַלע ידיעות זענען בלויז כאַראַקטעריסטיש פאַר מענטשן וואָס לעבן אין דער סביבה פון דער מאָדערנער ציוויליזאַציע. ווייזט זיך אָבער אַרויס אַז ביי פּרימיטיווע מענטשן איז די נפקא מינה צווישן קינדער און דער־וואַקסענע אַ האָר ניט קלענער. דאָס גאַנצע פּרימיטיווע לעבן איז דורכגעפלאָכטן מיט די אַזוי־גערופענע טאַבוס, אָדער פאַרבאָטן. אין די און די צייטן, אָדער אין יענע און יענע באַדינגונגען, טאָר מען געוויסע מענטשן ניט אָנקוקן, געוויסע זאַכן ניט אָנרירן, גע־וויסע מאכלים ניט עסן, געוויסע חיות ניט פאַנגען, אויף געוויסע פּלעצער ניט גיין, און אַזוי אָן אַ שיעור. יעדער „מע טאָר ניט״

איז פאַרבונדן מיט אַ שטראָף, אָפט מיט אַ גרויזאַמער שטראָף, אפילו מיט טויט־שטראָף.

פון דעם זענען אייגנטלעך געדרונגען צוויי זאַכן: ערשטנס, אַז די אַלע לאו'ן שטעלן מיט זיך ניט פאַר קיין רעגולאַציעס וואָס איז נאַטירלעך פאַר מענטשן אָפּצוהיטן, אפילו ניט אַזעלכע וואָס מען קען גאַנץ לייכט אויספאָלגן. אַנדערש וואָלטן די שטראָפן ניט געדאַרפט זיין אַזעלכע האַרבע, וואָלטן אפשר קיין שטראָפן אין גאַנצן ניט באַדאַרפט זיין. צווייטנס, אַז עס מוזן פאַרקומען פאַלן ווען מען פאַרברעכט אַנטקעגן דעם פאַרבאָט, אַזוי אַז ער קען כסדר אַנהאַלטן זיין פרישקייט און ניט פאַרגעסן ווערן. יעדע דורכגעפירטע שטראָף לעבט אויף אין באַוואוסטזיין דעם פאַקט אַז אַזאַ פאַרבאָט עקזיסטירט, און אַז מען קען ניט זיין קיין חשובער מיטגליד פון שבט ווען מען היט אים ניט אָפּ.

אַ חוץ דעם וויסן מיר פון עטנאָגראַפישער דערפאַרונג אַז אַזעלכע מאָמענטן אין פאָלקס־לעבן ווערן געוויינטלעך אַרומגערינגלט מיט כלערליי פאָרמען פון ריטואַל, צערעמאָניע, שפּרוכן, קער־פערלעכע באַוועגונגען, אאַ״וו. פאַרשטייט זיך, אַז דאָס אַלץ וואָס איז נאָר וואָס געזאָגט געוואָרן וועגן יעדן „מען טאָר ניט״ קען אויך, מיט געוויסע ענדערונגען, געזאָגט ווערן וועגן יעדן „מען דאַרף״, וועגן יעדער מצווה. וואָס טיפער עס דרינגען אַריין עטנאָלאָגישע פאָרשונגען אין פרימיטיוון לעבן, און וואָס גרעסער עס ווערן די צאָל דעטאַלן וואָס זייערע שילדערונגען כאַפּן אויף, אַלץ מער אַנטפּלעקן זיך פאַר אונדז ריזיקע אוצרות פון פאָלק־שטייגער וואָס געפינען זייער אויסדרוק אין טאָג־טעגלעכן לעבן פון יעדן שבט.

דאָס אַלץ איז מחייב אַ הויך־אַנטוויקלטע פאָרם פון זעלבסט־קאָנטראָל, פיין־אויסגעאַרבעטע אָפּהאַלטערישע טענדענצן און אַ גרעסערן סכום ידיעות. הייסט עס אַז אויך אין פרימיטיוון לעבן באַגעגענען מיר אַן אומגעהייערן מהלך צווישן קינדהייט און דער־וואַקסנקייט. דאָס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר מענטשן בכלל און ניט בלויז פאַר אַזוי־גערופענע ציוויליזירטע מענטשן.

לאָמיר נאָך אויך צוגעבן אַז ביי מענטשן איז דער מהלך צווישן די פאַרשיידענע מדרגות פון גייסטיקע כוחות און פּיאיקייט אומגעהייער גרעסער, רייכער, פילפאַרביקער און פאַרצווייגטער ווי ביי אַלע אַנדערע בעלי־חיים. דאָס פירט אונדז מיט לאָגישער

נויטווענדיקייט צו אַן אמת וואָס זיין וויכטיקייט איז גאָר ניט אָפּצושאַצן פאַר אַ פאַרשטענדעניש פון סאָציאַלן לעבן. דאָס מענטשלעכע געזעלשאַפטלעכע לעבן צייכנט זיך אויס פונם צוזאַמענלעבן פון אַנדערע באַשעפענישן דערמיט וואָס אין יעדן מאָמענט קומט פאָר אַן אינטימע פאַרבינדונג צווישן די ווייטסטע מדרגות פון עלטער, פייאיקייט, דערפאַרונג און וויסן. די דאָזיקע פילפאַכיקע גראַדאַציעס און מדרגות הייבן זיך אָן שוין ביי נידעריקע שטאַפּלען פון פרימיטיוון לעבן, און ווערן אַלץ שאַרפער, רייכער, און גרייכן צו די העכסטע שפּיצן צו וועלכע אַ לעבעדיקער אָרגאַניזם קען צוקומען. די שטענדיקע קעגנזייטיקע ווירקונגען פון אַזאַ קאָלאָסאַל רייכער קוואַליטאַטיווער און קוואַנטיטאַטיווער פאַרשיידנקייט ברענגט אַרויס די מערקווערדיקע פאַנאָראַמע פון מענטשלעכן סאָציאַלן לעבן. די ראָלע וואָס דער דאָזיקער פאַקטאָר שפּילט אין די היסטאָרישע פּראָצעסן פון די פעלקער איז נאָך ניט אויסגעפאָרשט געוואָרן. דאָס דאַרף אונדז אָבער ניט שטערן צו ציען דערפון די נייטיקע שלוסן פאַר אַ טעאָריע פון דערציאונג.

די פראַגע איז אַ גאַנץ פּשוטע: אויב עס איז נייטיק אין משך פון אַ וואָסערע דרייסיק-פערציק יאָר אָנצוזאַמלען אַזאַ אומגעהייערן אוצר פון פייאיקייט, דערפאַרונג און וויסן, ווי אַזוי איז דאָס מעגלעך? וואָס איז די טבע פון אָט דעם מערקווערדיקן פּראָצעס וואָס גיט אַזאַ רייכע שפע פון פאַרשיידנאַרטיקע און העכסטע דערגרייכונגען?

אַן ענטפער אויף די דאָזיקע פראַגן פירט אונדז אַריין אין די געדיכטע וועלדער פון דער פסיכאָלאָגיע פונם לערן-פּראָצעס. די אַרבעט איז אויך אַ גאַנץ אָנגענעמע. וואָרים אין די לעצטע פינף און צוואַנציק יאָר האָט, דוכט מיר, קיין איין ווינקל פון דער גאַנצער פסיכאָלאָגישער געבײדע ניט געהאַט אַזאַ גוט מזל ווי דער לערן-פּראָצעס. דאָס איז באַזונדערס ריכטיק אין דער פסיכאָלאָגיע פון די בעלי־חיים. טויזנטער, טויזנטער פאָרשונגען זענען געמאַכט געוואָרן, און יעדע שניט-צייט האָט געגעבן רייכע און וויכטיקע רעזולטאַטן אַזוי אַז אַלע שייערס זענען פול מיט אָנגעזאַמלטע מאַטעריאַלן וואָס מאַכן קלאָרער און ברענגען אַרויס בולטער דעם גאַנצן ענין.

ב. סיטואַציעס און אָפּרופן

אין אָנהייב פון איצטיקן יאָרהונדערט איז דאָס גרויסע וואָרט געקומען פונם באַרימטן רוסישן פאָרשער אי. פּ. פּאַוולאָוו ווי אַ פּועל יוצא פון זיינע גאוניקע עקספּערימענטן איבער הינט. ענ־לעכע עקספּערימענטן, מיט געהעריקע ענדערונגען, זענען שפּעטער דורכגעפירט געוואָרן אויף קינדער פון נ. קראַסנאָגאָרסקין און זיי האָבן געבראַכט די זעלביקע רעזולטאַטן.

איך וועל זיך דאָ אויף פּאַוולאָווס עקספּערימענטן ניט אָפּ־שטעלן(3). גענוג וועט זיין אַרויסצוברענגען דעם הויפּט־געדאַנק וואָס זיי דריקן אויס. יעדער אָרגאַניזם קומט אויף דער וועלט מיט געוויסע אופנים פון אָפּרופן זיך אויף געוויסע סיטואַציעס. ווען מען דערשפּירט אַ ברי, אָדער אַן עלעקטרישן שטראָם, ציט מען זיך צוריק. ווען מען לייגט אַרויף עפּעס זויערס אויף דער צונג קומט שפּייעכץ אין מויל אַריין, אאַ״וו. האָבן מיר פון איין זייט סיטואַציעס: קלאַנג, ברי, עלעקטרישער שטראָם, זויערס אויף דער צונג, און פון דער אַנדערער — אָפּרופן: אַ ציטער, צוריקציען זיך, שפּייעכץ. די דאָזיקע סיטואַציעס און אָפּרופן זענען פאַרבונדן פון דער ערשטער רגע פון לעבן. מען דאַרף זיי ניט אויסלערנען. ווען נאָר עס באַווייזט זיך די ריכטיקע סיטואַציע ווערט גלייך אַרויסגערופן דער געהעריקער אָפּרוף וואָס איז מיט איר פאַר־בונדן.

אָבער מוז דאָס זיין דווקא אַזוי און ניט אַנדערש? איז ניט מעגלעך צו מאַכן אַזוי אַז אַסך נייע סיטואַציעס זאָלן אַרויסרופן דעם זעלביקן אָפּרוף? און פאַרקערט: קען מען ניט מאַכן אַז אַ געוויסע סיטואַציע זאָל אַרויסרופן גאָר אַן אַנדער אָפּרוף ווי דער מיט וועלכן זי איז לכתחילה פאַרבונדן? פּאַוולאָווס און שפּעטער קראַסנאָגאָרסקיס עקספּערימענטן באַווייזן אַז ניט נאָר איז דאָס מעגלעך נאָר אַז דאָס פּאַסירט אויף טריט און שריט. מיר זענען ניט געבונדן אויף אייביק צו די דאָזיקע עלעמענטאַרע האַנדלונג־אופנים, מיר קענען זיי בייטן, מיר קענען פאַרבינדן אַן אַלטן אָפּרוף מיט אַ נייער סיטואַציע; מיר קענען אויך פאַרבינדן אַן אַלטע סיטואַציע מיט אַ נייעם אָפּרוף. הוידען זיך, למשל, איז פאַר אַ קינד אַ פאַרגעניגן. ווען אַ קינד דערזעט אַ הוידע (סיטו־אַציע) גייט עס צו (אָפּרוף). זאָל זיך אָבער טרעפן אַן אומגליק,

דאָס קינד פאַלט אַראָפּ און צעקלאַפּט זיך, ווערט שוין דער אָפּ־רוף געביטן. די סיטואַציע „זען אַ הוידע" רופט שוין דעמאָלט אַרויס דעם אָפּרוף „שטיין פון וויטן", אָדער „אַוועקגיין". דאָ איז די סי־טואַציע די זעלביקע, געביטן האָט זיך בלויז דער אָפּרוף. מען קען אויך פונקט אַזוי מאַכן אַז די סיטואַציע זאָל זיך בייטן און דער אָפּרוף זאָל בלייבן דער זעלביקער. ווען די מאַמע קומט ווערט דעם קינד „פריילעך אויפן האַרצן". דאָס זענען אַ ריי באַוועגונגען וואָס מיר באַצייכענען געוויינטלעך מיטן דאָזיקן פאָלקסטימלעכן אויסדרוק. אָבער שפּעטער וועט דער בלויזער קלאַנג פון דער מאַמעס טריט (געביטענע סיטואַציע) אַרויסרופן פונקט אַזאַ געפיל און אַזעלכע באַוועגונגען — „פריילעך אויפן האַרצן" (דער זעלביקער אָפּרוף), ווי פריער דער מאַמעס געשטאַלט.

פּאַוולאָוו צייכנט זיך אויס מיטן געניאַלן אופן אויף וועלכן זיינע עקספּערימענטן זענען דורכגעפירט געוואָרן און מיט די טעאָ־רעטישע שלוסן וואָס ער האָט געצויגן פון זיין אַרבעט. אָבער די דערשיינונג גופא איז לחלוטין ניט ניי אין פּסיכאָלאָגיע. נאָך אין 1873 האָט דער דייטשער פּסיכאָלאָג מעיביוס באַוויזן דורך אַ ריי געלונגענע עקספּערימענטן אַז מען קען בייטן איינגעבוירענע אָפּרופן ביי פיש. אין 1901 האָט עפּעס ענלעכס באַוויזן דער אַמעריקאַנער נ. ב. טריפּלעט(4). כדי קלאָרער אַרויסצוברענגען דעם ענין וועל איך דאָ באַשרייבן איינעם אַזאַ עקספּערימענט. מיט עטלעכע און דרייסיק יאָר צוריק האָט ספּאַלדינג(5) זיך פאַר־אינטערעסירט מיט דער דאָזיקער פּראָבלעם. צוליב דעם צוועק האָט ער געהאַלטן אַ קרעבס אין אַ לענגלעכן אַקוואַריום וועלכן מען האָט געקענט אין איין זייט מאַכן פינסטער און לאָזן די אַנדערע זייט ליכטיק. ווי עס איז דער שטייגער פון אַזעלכע באַשעפענישן האָט דער קרעבס אויסגעמיטן די טונקעלע זייט. ער איז בלויז צוגעקומען צו יענער זייט ווען מען האָט דאָר אַוועקגעלייגט עסן. נאָך דעם ווי מען האָט אים אַסך מאָל געגעבן עסן אויף אַזאַ אופן איז ער שוין צוגעקומען צו דער טונקעלער זייט אפילו ווען קיין עסן איז דאָרט ניט געווען. הייסט עס אַז אפילו אַזאַ נידעריקע באַשעפעניש ווי אַ קרעבס קען מען עפּעס אויסלערנען, מען קען אין אים איינפלאַנצן אַן אָפּרוף צו וועלכן ער איז לויט זיין איינגע־בוירענער טבע נעגאַטיוו געשטימט.

אָבער דער עקספּערימענט איז געגאַנגען נאָך ווייטער. ספּאָל־דינג האָט אָוועקגעשטעלט אַ דראָטענע מחיצה, אַוועקגעלייגט דאָס עסן אויף יענער זייט פון דער מחיצה און געמאַכט אַ לאָך אַז דער קרעבס זאָל קענען צוקומען. דער סוף איז געווען אַז די מחיצה גופא איז געוואָרן דער סטימול, ווייל אַזוי שנעל ווי מען האָט זי אַריינגעשטעלט אין אַקוואַריום איז דער קרעבס דורכגע־קראָכן דורכן לאָך אויף דער אַנדערער זייט.

ג. באַדינגטע רעפלעקסן

אַן אַ שיעור אַרבעט איז אַוועקגעלייגט געוואָרן אויף אויסצו־פאָרשן אַלע זייטן פון אָט די נייע סיטואַציעס און אַפּרופן אויפן פּלאַץ פון די אָריגינעלע, אָדער ווי מען רופט עס „באַדינגטע רעפלעקסן״(6). פון וואַנען דער דאָזיקער נאָמען שטאַמט וועט גלייך קלאָר ווערן. איך האָב שוין פריער דערמאָנט אַז דער אָר־גאַניזם איז באַזאָרגט מיט געוויסע עלעמענטאַרע האַנדלונג־אופנים ווען געוויסע סטימולן ווערן אים געגעבן. למשל, ווען אַ הונגע־ריקע באַשעפעניש זעט עסנוואַרג קומט שפּייעכץ אין מויל אַריין, ד״ה, די שפּייעכץ דריזן ווערן דעמאָלט טעטיק. דאָס איז אַ רעפלעקס וואו עסנוואַרג איז דער סטימול און שפּייעכץ דער ענט־פער. פּאַוולאָוו האָט באַוויזן אַז אויב מען וועט אַ הונגעריקן הונט ווייזן עסן און אין דער זעלביקער צייט וועט ער אויך דערהערן אַ באַשטימטן קלאַנג, איז נאָך דעם ווי דאָס וועט אַנגיין ביי אַ געוויסער צאָל פּראָבעס, וועט אין הונטס מויל אָנקומען שפּייעכץ ווען ער וועט שפּעטער הערן בלויז דעם קלאַנג, כאָטש מען וועט אים קיין עסנוואַרג ניט ווייזן. פון דער נאַטור איז עסנוואַרג דער ריכטיקער סטימול אַרויסצורופן שפּייעכץ ביי אַ הונגעריקן הונט, אָבער ווען עסנוואַרג ווערט געגעבן צוזאַמען מיט אַן אַנדער סטימול אין דער זעלביקער צייט, וועט אָט דער אַנדערער סטימול באַקומען דעם אייגענעם כוח וואָס עסנוואַרג האָט פון דער נאַטור.

דאָס איז אַ רעפלעקס וואָס האָט צו טאָן מיט דער אַרבעט פון דריזן. דער רוסישער נעוראָלאָג בעכטערעוו האָט אַרום דער זעלביקער צייט, און אומאָפּהענגיק פון פּאַוולאָוון, באַוויזן פּונקט אַזאַ דערשיינונג אין שייכות צו מאָטאָרישע רעפלעקסן. למשל, ווען מען לייגט צו אַ קאַלטע זאַך צו דער הויט פאַרכאַפּט עס

דעם אָטעם. עס ווייזט זיך אַרויס אַז ווען דער סטימול „קאַלטע זאַך" וועט עטלעכע מאָל געגעבן ווערן צוזאַמען מיט אַן אַנדער סטימול, וועט שפּעטער דער אַנדערער סטימול פאַרכאַפּן דעם אָטעם אפילו ווען צו דער הויט וועט קיין קאַלטע זאַך זיך ניט צורירן.

בעכטערעוו האָט דאָס אָנגערופן „פאַרבונדענער רעפלעקס", ווייל ער שטאַמט דערפון וואָס איין סטימול ווערט פאַרבונדן מיט אַן אַנדערן. פּאַוולאָוו האָט דאָס אַ נאָמען געגעבן „באַדינגטער רעפלעקס", ווייל ער לייגט דעם טראָפּ אויפן פאַקט אַז מיר קענען קינסטלעך שאַפן ספּעציעלע באַדינגונגען אַרויסצורופן די רעפלעקסן וואָס מיר ווילן, זיך ניט באַנוצנדיק אין גאַנצן מיט די נאַטירלעכע סטימולן. אין דער וויסנשאַפט איז אָנגענומען געוואָרן פּאַוולאָווס טערמין.

פאַרוואָס די דאָזיקע דערשיינונג האָט געמאַכט אַזאַ געוואַלטיקן רושם אין דער גאַנצער פסיכאָלאָגישער וועלט איז ניט שווער צו פאַרשטיין. מיר ווייסן אַז דער אָרגאַניזם קומט אויף דער וועלט מיט אַ גרויסער צאָל איינגעבוירענע רעפלעקסן וואָס האָבן זייערע באַשטימטע נאַטירלעכע סטימולן. דער אָרגאַניזם לעבט אין אַ סביבה וואָס איז אָנגעפּיקעוועט מיט מיליאָנען סטימולן. די דאָזיקע סטימולן ווייזן זיך אין דער זעלביקער צייט מיט די נאַטירלעכע סטימולן. לאָזט זיך דאָך דריגען אַז דער אויסגעלערנטער, צוגעקומענער גייסטיקער רעפּערטואַר פון אַ מענטשן, למשל, שטאַמט פון אַ פראָצעס פון באַדינגען. נאָך מער, אויב מיר ווילן אַז אַ קינד זאָל באַקומען אַזאַ אָדער אַן אַנדערע אייגנשאַפט קען מען דאָס אויף אַ גאַנץ פשוטן אופן דורכפירן. אַ קינד ווייזט אַרויס אַ נאַטירלעכן פאַרגעניגן ווען עס באַקומט אַ גלעט, אָבער עס איז לחלוטין גלייכגילטיק צו אַ בוך. איז, לאָמיר זאָגן, ווען מיר גלעטן דאָס קינד ווען מיר עס ווייזן אַ בוך. וועט שוין ממילא דאָס בוך שפּעטער אַרויסרופן דעם זעלביקן פאַרגעניגן וואָס דער אָריגינעלער גלעט. אויף אַזאַ אופן איז דער באַגריף באַדינגטער רעפלעקס ניט בלויז בכוח צו דערקלערן דעם גאַנצן פראָצעס פון לערנען, וואָס דאָס הייסט, סוף־כל־סוף, די גאַנצע אַנטוויקלונג פונם איינצלנעם און פון דער געזעלשאַפט, נאָר ער גיט אונדז אויך אַ פראַקטיש מיטל ווי אַזוי אויסצובילדן אַ מענטשן אַקוראַט אויף דעם אופן ווי מיר ווילן.

וואָלט דאָס געווען זייער אַ שיינע מעשה, ווען זי וואָלט נאָר געווען אַן אמתע. עס וואָלט באמת געווען אַ חידוש ווען דאָס פּסיכישע לעבן וואָלט געווען אַזוי פּשוט ווי די טעאָריע פון באַדינגטע רעפלעקסן איז מחייב. די קריטיק פון דער דאָזיקער טעאָריע באַווייזט אַלץ מער און מער אז דער פּרינציפּ פון באַדינגען איז צו באַגרענעצט און צו אָרים צו דערקלערן די אומגעהייערע קאָמפּליקאַציעס פונם לערן-פּראָצעס.

איך מוז זיך דאָ באַנוגענען מיט אָנרירן בלויז עטלעכע פונקטן. קודם-כל איז נייטיק צו געדענקען אַז דער נאַטירלעכער סטימול פון אַ רעפלעקס קען אָנהאַלטן אַלעמאָל, בעת דער באַדינגטער רעפלעקס פאַרשווינדט ווען מען לאָזט אים אַליין אין פעלד אַ צו לאַנגע צייט. דער קלאַנג וועט טאַקע ביים הונגעריקן הונט אַרויס-רופן שפּייעכץ. אָבער זאָל דאָס אַביסל אָנהאַלטן, און קיין עסנ-וואַרג זאָל אין דער זעלביקער צייט ניט געוויזן ווערן וועט דער קלאַנג אַליין אויפהערן צו האָבן זיין באַדינגטע ווירקונג. דאָס איז שוין לאַנג צוריק באַמערקט געוואָרן, און פּאַוולאָוו דערקלערט דאָס דורך אַ טעאָריע פון באַדינגטע נעגאַטיווע, אָפּשטעלנדיקע רעפלעקסן וואָס אַרבעטן אויפן זעלביקן אופן ווי די פּאָזיטיווע. סיי-ווי מאַכט דאָס דעם ענין שוין אַסך קאָמפּליצירטער.

אָבער דאָס לאָזט זיך אויך דערקלערן אויף אַן אַנדער אופן. וואָרים פונקט ווי דער קלאַנג איז בכוח צו סטימולירן די שפּייעכץ דריזן אינם הונט באַקומט ער אויך דעם כוח צו שאַפן אַ גרייטקייט אין די מוסקלען און אין דער גאַנצער האַלטונג צו קריגן שפּייז און עס עסן. ווען עסנוואַרג באַווייזט זיך דריקט זיך אויס די דאָזיקע גרייטקייט אין באַשטימטע באַוועגונגען פון די מוסקלען, און אין אַ סעריע אַנדערע טעטיקייטן. אָבער ווען עס בלייבט בלויז דער קלאַנג, און קיין עסן באַווייזט זיך ניט פאַרשווינדט די נייטיקע האַלטונג, ווייל קיין מוסקל אָפּרוף קען ניט סתם אַזוי זיך אויפ-געהאַלטן ווערן געבונג לאַנג. דער אָפּרוף פון די מוסקלען, וואָס דריקט זיך אויס, אי אין אַלגעמיינער האַלטונג, אי אין דירעקטע באַוועגונגען, איז אייגנטלעך אַ גרייטקייט צו עסן, אַ ריכטן זיך אַז עסנוואַרג וועט קומען. פון דעם קומט אויס אַז דער פּראָצעס פון באַדינגען איז אויך, אַחוץ אַנדערע זאַכן, אַ מין אויסלערנען די באַשעפעניש זיך צו ריכטן אויף עפּעס, צו זיין גרייט, עס איז

אַ סיגנאַל פאַר עפּעס וואָס דאַרף קומען. אַזוי אַז אויך דאָ שפּילן אַ ראָלע מאָטיוון וואָס דאַרפן באַפרידיקט ווערן, און די גאַנצע טעטיקייט פאַלט פאַנאַנדער ווען די באַפרידיקונג קומט ניט(7).

אַחוץ דעם איז נייטיק צו געדענקען אַז דער באַדינגטער רעפלעקס מאַכט אָרימער פונקט ווי ער מאַכט רייכער. אַ באַשע־פעניש ווערט טאַקע פסיכיש רייכער ווען אַן אַנדער זאַך, אַחוץ עסנוואַרג איז בכוח צו סטימולירן די שפּייעכץ דריזן, אָבער דער קלאַנג וואָס טוט דאָס פאַרלירט די ווירקונג וואָס ער אַליין איז בטבע פייאיק אַרויסצוברענגען. אַ הונט, ווען ער דערהערט אַ קלאַנג, וועט אויפשטעלן די אויערן, אָדער געבן אַ צאַפּל. אָבער ווען דער זעלבי־קער קלאַנג ווערט אַ באַדינגטער סטימול פאַרלירט ער די דאָזיקע כוחות(8). ער באַקומט דעם כאַראַקטער פון שפּייז, אָבער אין דער זעלביקער צייט פאַרלירט ער דעם כאַראַקטער פון קלאַנג.

דער עיקר דאַרף מען אַקצענטירן דעם פאַקט וואָס די עקספּע־רימענטן, פון וואַנען די טעאָריע שטאַמט, האָבן בשום אופן ניט רעפּראָדוצירט די באַדינגונגען פון לעבן ביי וועלכע באַשעפענישן לערנען, און לערנען זיך אויס. האָמפרי(9), וואָס איז אַליין אַמאָל געווען אַן ענטוזיאַסטישער אָנהענגער פון דער טעאָריע, דערקלערט אַז דאָס איז באמת די שטאַרקסטע טענה אַנטקעגן אירע פּרינציפּן. די אַרבעט איז געטאָן אונטער געקינצלטע באַדינגונגען, די עק־זאַקטקייט פון עקספּערימענטירן האָט געפאָדערט אַן אומנאַטירלעכן רעזשים. וואָס קען מען פון דעם דרינגען אויפן נאַטירלעכן לעבן?

די טעאָריע האָט זיכער דערוויזן אַז מען קען, ריין מעכאַניש, צונויפפאַרן סטימולן אַזוי אַז זיי זאָלן, אונטער געוויסע באַדינגונגען, און אויף אַ געוויסער צייט, באַקומען נייע אייגנשאַפטן וואָס די נאַטור האָט זיי ניט געגעבן. ווי אַזוי מיר זאָלן דאָס פאַרשטיין איז אַן אַנדער פראַגע. אָבער אָן דעם פאַקט וואָלט אוממעגלעך געווען צו פאַרשטיין די מוראדיקע קאָמפּליקאַציעס פונם לערן־פּראָצעס. און מיט דעם פאַקט? מיט דעם דאָזיקן פאַקט אַליין איז פונקט אַזוי אוממעגלעך דעם פּראָצעס צו באַנעמען, סיידן מען זאָל צוגעבן נאָך עפּעס, און ווער ווייסט וויפיל עפּעסן מיר וועלן נאָך דאַרפן צוגעבן(10).

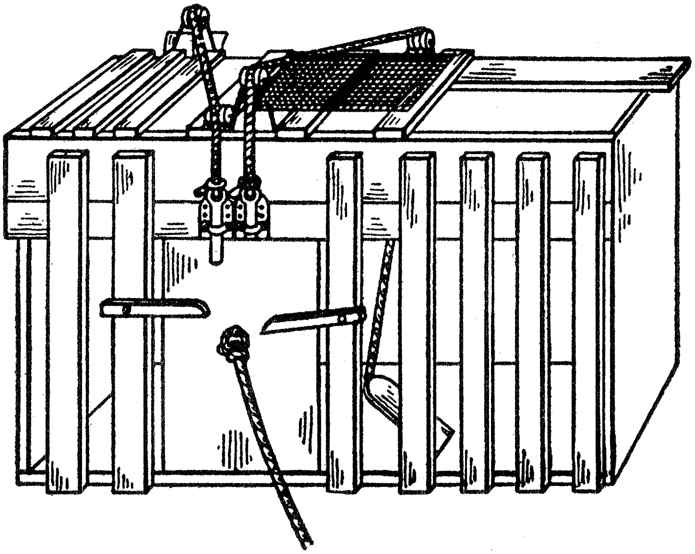
ד. טרעף אָדער פעל

דאָ קומען מיר צום געדאַנק וואָס איז אַרויסגעבראַכט געוואָרן דורך דער מעטאָדע פון „טרעף אָדער פעל״, אַ מעטאָדע וואָס, אין די אויגן פון טייל פּסיכאָלאָגן, ווייזט אָן דעם וועג פונם לערן־פּראָצעס, לכל הפחות אויף וויפיל מען זעט דאָס ביי די בעלי־חיים. אַנדערע גייען אפילו ווייטער און דערקלערן אַז דאָס לערנען ביי מענטשן קומט אויך פאָר אויפן זעלביקן אופן. דער פירער פון דאָזיקן געדאַנק, אין די אַלע אַנטוויקלונגען וואָס ער האָט דורכגעמאַכט איז ע. ל. טאָרנדייק. מיר וועלן זיך דעריבער אָפּשטעלן דערהויפּט אויף זיין אַרבעט.

טאָרנדייקס קלאַסישע עקספּערימענטן זענען אויסגעפירט געוואָרן אויף הויז־חיות: הינדלעך, קעץ און הינט. אַנשטאָט צו טעאָרעטיזירן און אַרויסברענגען השערות וועגן דעם אופן אויף וועלכן באַשעפענישן באַרייכערן זייער לעבן מיט נייע דערגרייכונגען, האָט ער דאָס דורכגעפירט דורך אָפּגעהיטע פּראָבעס אונטער קאָנטראָלירטע באַדינגונגען. אָט איז פאַר אונדז אַ קאַץ און מיר ווילן אויסגעפינען ווי אַשטייגער וואָלט זי זיך אַן עצה געגעבן, וואָס וואָלט געווען איר מעטאָדע בייצוקומען שוועריקייטן, אין אַ מער אָדער וויניקער קאָמפּליצירטער סיטואַציע?

דאָס האָט אים געפירט צום געדאַנק צו בויען זיינע פּראָבלעם קעסטלעך. די קאַץ געפינט זיך אין אַ פאַרמאַכט קעסטל מיט גראַטעס. דאָס קעסטל, אָדער די שטייג, האָט אַ טירל וואָס מען קען עפענען דורך אַ מעכאַניש פאָרטל: מען דאַרף ציען אַ שטריק, אויפהייבן אַ הילצערנע לייסט, אַראָפּדריקן אַ שטאַנג, אָדער עפּעס ענלעכס דערצו. אין דרויסן פון דער שטייג ליגט אַ שטיקל פיש, און די קאַץ, אַן אויסגעהונגערטע, דאַרף זיך באַפרייען פון דער שטייג צו שטילן איר הונגער. זי לויפט אַרום, דראַפּעט זיך אויף די שטאַכעטן, בייסט דאָס האָלץ און מאַכט נאָך אַזעלכע פאַרשיידענע באַוועגונגען. ענדלעך, דורך אַ צופאַל, געלינגט איר צו טאָן וואָס מען דאַרף. דאָס טירל עפנט זיך, און די אָרימע באַשעפעניש כאַפּט זיך צו צום גרייטן מאָלצייט. אָט ווי טאָרנדייק אַליין באַשרייבט עס: „די קאַץ זוכט זיך דורכצורייסן דורך יעדער עפענונג. זי דראַפּעט און בייסט די שטאַנגען אָדער דאָס דראָט. זי שטעקט אַרויס די פיס דורך יעדער עפענונג און דראַפּעט יעדע

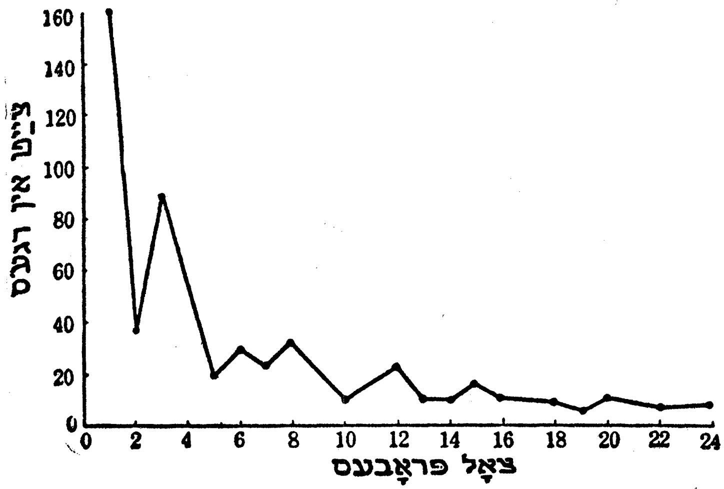
זאַך וואָס ס׳לאָזט זיך. זי רייסט זיך כסדר ווען זי טרעפט אָן עפּעס וואָס איז לויז אָדער שאָקלט זיך. זי דראַפּעט אויף זאַכן אין דער שטייג. זי שענקט ווינציק אויפמערקזאַמקייט צום עסן וואָס ליגט אין דרויסן, נאָר ווי ס׳ווייזט אויס, רייסט זי זיך פּשוט צו אַנטלויפן פון געפאַנגענשאַפט. דער אימפּעט מיט וועלכן זי קעמפט איז אומגעווײנטלעך. זי וועט אַרום אַכט אָדער צען מינוט דראַפּען און בייסן און זיך שטופן אָן אָן אויפהער״(11).



טאָרנדייקס פּראָבלעם־קעסטל.

נאָך דעם איז געקומען נאָך אַ פּראָבע און נאָך אַ פּראָבע, אַזוי לאַנג און אַזוי ברייט ביז די קאַץ האָט זיך אין גאַנצן אויסגעלערנט די קונץ, ד״ה, אַזוי שנעל ווי מען האָט זי פאַרשפּאַרט אין דער שטייג האָט זי גלייך געמאַכט די ריכטיקע באַוועגונגען, געעפנט דאָס טירל און באַקומען איר פאַרדינטע באַלוינונג. ווען מיר וועלן אָפּשטעלן אַ קרומע אַזוי אַז אויף דער האָריזאָנטאַלער ליניע וועט פאַרצייכנט די צאָל פּראָבעס וואָס עס האָט גענומען

ביז די באַשעפעניש האָט באַהערשט די פּראָבלעם, און אויף דער ווערטיקאַלער — די צייט וואָס יעדע פּראָבע האָט גענומען, האָבן מיר אַ קרומע פונם לערן־פּראָצעס פון דער געגעבענער באַשע־פעניש פאַר דעם דאָזיקן פאַל.



די נאָרמאַלע לערן־קרומע, לויט טאָרנדייק.

וואָס זשע באַווייזט אונדז די דאָזיקע קרומע? מיר זעען אַז לכתחילה פאַלט זי זייער שנעל, ד״ה, אַז פון די אומניצלעכע באַוועגונגען וואָס פאַרלענגערן דעם גאַנצן פּראָצעס, פאַלט אָפּ אַ גרויסע צאָל אין די ערשטע עטלעכע פּראָבעס. נאָך דעם ווען די צייט איז שוין היפּשלעך רעדוצירט, באַווייזן די כסדרדיקע פּראָבעס שוין קלענערע געווינסן. מיט אַנדערע ווערטער, פון שלעכטן צום בעסערן גייט זייער שנעל, אָבער פון בעסערן צום גוטן גייט עס שוין גאַנץ פּאַמעלעך ביז די קרומע לאָזט זיך אין גאַנצן אַראָפּ צו דער האָריזאָנטאַלער ליניע, ד״ה, פולער דער־פאָלג. מיר זעען דאָ אויך אַז דער פּראָצעס פון לערנען איז בכלל אַ פּאַמעלעכדיקער. ניט מיט אַמאָל „כאַפּט מען דעם שניט", נאָר ווי אַ רעזולטאַט פון אַסך פּרובירן און בלאָנדזשען און דורכפאַלן. די באַשעפעניש זוכט ניט אויסצוגעפינען עפּעס אַ פאַרבינדונג צווישן יעדער באַוועגונג און דעם פאַרלאַנגטן פועל יוצא — עסן,

נאָר זי וואַרפט זיך אויף אַלע זייטן, נוצט אויס אַלע פאַראַנענע כוחות אין אַלע ריכטונגען, ביז אַ צופאַל פירט צו אַ ריכטיקן ענטפער אויף דער פּראָבלעם.

די קרומע ווייזט אונדז אויך אַז בלויז די ניצליכע באַוועגונגען, די וואָס פירן צום ציל, האָבן אַ טענדענץ צו ווערן פאַרשטאַרקט און צו פאַרבלייבן ווען די באַשעפעניש ווערט נאָכאַמאָל אַריינגעשטעלט אין דער זעלביקער סיטואַציע. בעת די אומניצלעכע באַוועגונגען, ווי, למשל, דאָס סתם דראַפּען זיך, בייסן, אאַז״וו, פאַרשווינדן און מיט דער צייט חזרן זיי זיך מער ניט איבער.

די הויפּט-כאַראַקטעריסטיק פונם גאַנצן פּראָצעס איז זיין „טרעף אָדער פעל״ טבע. די באַשעפעניש זעט קיין שום שייכות ניט צווישן דעם אָנהייב פון פאַרענטפערן די פּראָבלעם און דעם סוף צו וועלכן דער ענטפער דאַרף פירן. עס קומען פאָר אַ רייטרעפענישן. נאָר גליקלעכערוויז האָט די נאַטור געמאַכט אַזוי אַז דאָס „געטראָפענע״ פאַרבלייבט בעת דאָס „געפעלטע״ פאַרשווינדט. מיט דער צייט ווערט פונם „טרעף אָדער פעל״ וואָס מער „טרעף״ און וואָס ווינציקער „פעל״ ביז עס ענדיקט זיך מיט בלויז „טרעף״. עס קומט, הייסט עס, פאָר אַן איבערבייט אין די אָפּרופן פאַר דער זעלביקער סיטואַציע. אין אָנהייב האָט די סיטואַציע („געפאַנגען אין אַ שטייג״) אַרויסגערופן פאַרשיידענע סאָרטן אָפּרופן, אָבער נאָך אַסך מי, און בלויז צופעליק, אויך דעם פאַסיקן אָפּרוף. שפּעטער אָבער, ווען די באַשעפעניש האָט זיך שוין אויסגעלערנט בייצוקומען די נייע שוועריקייט, רופט די סיטואַציע גלייך אַרויס דעם פאַסיקן אָפּרוף. אייגנטלעך באַשטייט די אויסגעלערנטקייט דערין וואָס די פאַסיקע אָפּרופן ווערן די איינציקע וואָס די סיטואַציע רופט אַרויס, בעת די אַנדערע כאָטש אין אָנהייב גאַנץ נאַטירלעך פאַר אַזאַ לאַגע — הערן אויף צו פונקציאָנירן ווען די סיטואַציע באַווייזט זיך. אַזוי קומען מיר ווידער צוריק צו דער טעאָריע פון באַדינגטע רעפלעקסן.

טעאָרעטיש האָט טאָרנדייק אַוועקגעשטעלט דריי געזעצן וואָס פאָרמולירן די אַלע דערשיינונגען. ביז אים איז לערנען דערקלערט געוואָרן אין טערמינען פון נערוון-פאַרבינדונגען, ספּעציעל פון פאַרבינדונגען אין דער צענטראַלער נערוון-סיסטעם. אָבער טאָרנדייק שטרייכט אונטער די פונקציאָנעלע זייט, ד״ה, פאַרבינדונגען צווישן סטימולן און אָפּרופן. די דריי געזעצן פון לערן־

פּראָצעס — לויט דער דאָזיקער „סטימול־אָפּרוף" פּסיכאָלאָגיע — זיינען, ערשטנס, דאָס געזעץ פון איבונג: די פאַרבינדונג צווישן אַ סטימול און אַן אָפּרוף ווערט שטאַרקער וואָס מער מען באַנוצט זי, און שוואַכער — וואָס ווייניקער מען באַנוצט זי. צווייטנס, דאָס געזעץ פון איבערגאַנג צום פאַרבונדענעם סטימול: אויב צוויי סטימולן ווערן געגעבן צוזאַמען, און איינער פון זיי רופט אַרויס אַ באַשטימטן אָפּרוף, וועט דער צווייטער מיט דער צייט באַקומען דעם כוח אַרויסצורופן דעם זעלביקן אָפּרוף. דאָס דאָזיקע געזעץ איז אייגנטלעך דאָס זעלביקע — אויף אַ העכערער מדרגה — ווי דער פּרינציפּ פון באַדינגטע רעפלעקסן(12). און דריטנס, דאָס געזעץ פון איינפלוס: אַ האַנדלונג וואָס רופט אַרויס צופרידנקייט, פאַרשטאַרקט די פאַרבינדונג, און פירט דערצו אַז די האַנדלונג זאָל נאָכאַמאָל איבערגעחזרט ווערן. בעת אַזאַ וואָס דערוועקט אומצופרידנקייט, פירט דערצו אַז די פאַרבינדונג זאָל אָפּגעשוואַכט ווערן, און ממילא אַז מען זאָל אין גאַנצן אויסמיידן די האַנדלונג.

דידאָזיקע דריי געזעצן זענען, פאַרשטייט זיך, קיין נייעס ניט. אָבער טאַרנדייק איז געווען דער ערשטער זיי צו פאָרמולירן. איז, מילא, די ערשטע צוויי געזעצן פּאַסן זיך זייער פיין אריין אין דער מעכאַנישקייט פון דער „טרעף אָדער פעל" פּראָצעדור. בנוגע דעם דריטן געזעץ איז שוין אָבער די לאַגע ניט אַזוי פּשוט. פאַרוואָס זאָל צופרידנקייט, וואָס דאָס זאָל ניט זיין, האָבן אַזאַ שטאַרקן איינפלוס אויף מאַטאַרישע אָדער פונקציאָנעלע פאַרבינדונגען?

דער ביהעיוויאַריזם איז די קאָנסעקווענטסטע מעכאַניסטישע פּסיכאָלאָגיע פון אונדזער צייט, און איר פירער, דזשאָן ב. וואַטסאָן, מיידט אין גאַנצן אויס יעדן גייסטיקן טערמין אין זיינע פּסיכאָלאָגישע דערקלערונגען. פאַרשטייט זיך, אַז פאַר אים האָט אַזאַ וואָרט ווי „צופרידנקייט" אין גאַנצן קיין זינען ניט. ווי זשע דערקלערט ער די פאַקטן? וואַטסאָן דערקלערט אַלץ אויפן פּשוטסטן אופן, דורך די געזעצן פון אָפטקייט און שפּעטקייט(13), ד"ה, וואָס אָפטער און וואָס שפּעטער אַ ס־אַ (סטימול־אָפּרוף) פאַרבינדונג ווערט געמאַכט אַלץ שטאַרקער ווערט זי, און ווערט איבערגעחזרט ווען די זעלביקע סיטואַציע באַוויזט זיך. מיר ווייסן דאָך אַז יעדע עקספּערימענטאַלע פּראָבע פאַרענדיקט זיך על פּי רוב ערשט דעמאָלט ווען דער באַשעפעניש געלינגט צו מאַכן די „ריכטיקע"

באַוועגונגען. קומט דאָך אויס אַז וואָס פאַר אַ באַוועגונגען די באַשעפעניש זאָל ניט מאַכן אין משך פון דער פּראָבע, וועלן דאָך די ריכטיקע באַוועגונגען זיכער פאָרקומען; זיי פאַרענדיקן דאָך די גאַנצע פּראָבע. אויף אַזאַ אופן האָבן די „ריכטיקע" באַוועגונגען אַסך מער שאַנסן פאָרצוקומען אין משך פונם עקספּערימענט אײדער די אַנדערע. דאָס אַלץ האָט אַ שייכות צו טאָרנדייקס ערשטן געזעץ פון איבונג. הייסט עס אַז לויט וואַטסאָנען איז דאָס דריטע געזעץ אין גאַנצן ניט נייטיק. מען קען אַלץ דערקלערן מיט די ערשטע צוויי.

מען קען ניט זאָגן אַז אַ גענויער אַנאַליז באַשטעטיקט וואַט־סאָנס מיינונג. עס איז, פאַרשטייט זיך, אמת אַז די אַזוי־גערופענע ריכטיקע באַוועגונגען פאַרענדיקן די עקספּערימענטאַלע פּראָבע, אָבער דערפון איז לחלוטין ניט געדרונגען אַז זיי קומען פאָר אָפטער ווי די ניט־ריכטיקע. אַחוץ דעם, די ריכטיקע באַוועגונגען, כּדי זיי זאָלן פירן צום ציל, מוזן פאָרקומען אין אַ געוויסן סדר. באַוועגונג „ב" מוז קומען גלייך נאָך באַוועגונג „א", „ג" דאַרף קומען גלייך נאָך „ב", אאַז״וו. אַנדערש וועלן זיי דאָך קיין ריכטיקע ניט זיין, אפילו ווען יעדע באַוועגונג באַזונדער זאָל זיין פון די וואָס פירן צום ציל, וואָרים ווען דער סדר ווערט צעשטערט וועלן זיי דאָך צום ציל ניט פירן. דאָס מאַכט אַסך קלענער די שאַנסן אַז די ריכטיקע באַוועגונגען זאָלן פאָרקומען אָפטער אײדער די ניט־ריכטיקע, וואָס זענען אָפּגעריסן, יעדע פאַר זיך.

אפילו אָן דעם מאָמענט פון נייטיקן סדר איז נאָך אויך קיין ראיה ניט אַז די ריכטיקע באַוועגונגען מוזן פאָרקומען אָפטער אײדער די ניט־ריכטיקע. קאַפקאַ איז מסביר דעם גאַנצן ענין זייער דעטאַל און איבערצייגנדיק(14), און טאָרנדייק באַווייזט עס גאַנץ קלאָר אין זיין רעצענזיע איבער וואַטסאָנס בוך(15). מען קען עס אילוסטרירן אַזוי: לאָמיר זיך פאָרשטעלן — כּדי צו מאַכן די זאַך פּשוטער — אַז עס זענען פאַראַן צוויי מעגלעכקייטן, דראָפּען גראַטעס און ציען אַ שטריק. דאָס ערשטע — די ניט־ריכטיקע. דאָס צווייטע — די ריכטיקע באַוועגונגען. ווען די קאַץ קומט אַריין אין דער שטייג דראַפּעט זי די גראַטעס — די ניט־ריכטיקע באַוועגונג, און די פּראָבע האַלט אָן. דערנאָך ציט זי דעם שטריק — די ריכטיקע באַוועגונגען, די פּראָבע ענדיקט זיך, ווייל דאָס טירל עפנט זיך און די קאַץ ווערט באַפרייט. דערנאָך

קומט אַ צווייטע פּראָבע, אַ דריטע און אַזוי כסדר. מיר געפינען אַז מיט די ווייטערדיקע פּראָבעס ווערט קלענער די צייט וואָס אַ פּראָבע דאַרף געדויערן, ד"ה, דאָס דראַפּען די גראַטעס ווערט וויניקער. פאַרוואָס? ווען מיר פאַרצייכענען די ניט־ריכטיקע באַוועגונגען און די ריכטיקע, וועט, אין דעם פאַל, די ערשטע זיין זיכער גרעסער ווי די צווייטע, און איך זע ניט אין פאַרוואָס אין אַנדערע פאַלן זאָל עס זיין אַנדערש.

צווישן די אַנטשיידנדיקע עקספּערימענטן וועגן דעם ענין דאַרף מען רעכענען דר. קיואָס. ער האָט געבויט אַן אַפּאַראַט מיט פיר באַזונדערע אָפּטיילונגען, און אין עקספּערימענט האָבן זיך באַטייליקט דרייצן ראַצן. אין איין אָפּטיילונג, ווען דער ראַץ איז אַהין אַריין, האָט ער באַקומען אַ פיזישע שטראָף — אַן עלעקטרישן שאָק, אין דער צווייטער אָפּטיילונג איז ער פאַרשפּאַרט געוואָרן אויף אַ שטיקל צייט, אין דער דריטער האָט דער וועג געפירט צו עסנוואַרג, אָבער ער איז געווען אַ לאַנגער, אין דער פערטער האָט אויך דער וועג געפירט צו עסנוואַרג, נאָר ער איז געווען אַ קורצער. עס האָט זיך אַרויסגעוויזן אַז די ראַצן האָבן צום ערשטן אויסגעמיטן די ערשטע אָפּטיילונג. דערנאָך די צווייטע. בנוגע דער דריטער און פערטער לייענען מיר אָט וואָס: „אַלע, אַ חוץ צוויי פון די דרייצן ראַצן, האָבן צום סוף אויסגעקליבן די אָפּטיילונג מיטן קורצן וועג, און אין אַסך פאַלן איז דער איבערגאַנג פון דער אָפּטיילונג מיטן לאַנגן וועג צו דער אָפּטיילונג מיטן קורצן פאַרגעקומען פלוצלונג און צולהכעיס דער אָפּטקייט"(16). דאָס הייסט אַז ניט געקוקט אויף דעם וואָס דער ראַץ האָט געמעגט באַזוכן מער, אָדער פונקט אַזוי פיל, די אָפּטיילונג מיטן לאַנגן וועג האָט ער דאָך סוף־כל־סוף אויסגעקליבן די פערטע אָפּטיילונג, די מיטן קורצן וועג. ווי עס ווייזט אויס קען דאָס געזעץ פון אָפּטקייט באַיין אופן ניט דערקלערן ווי אַזוי אַ באַשעפעניש לערנט זיך עפּעס אויס, אפילו ווען מיר ווייסן ווי אַזוי זי לערנט.

וואַטסאָן העלפט זיך אויך אַרויס מיטן געזעץ פון לעצטקייט, לויט וועלכן עס קומט אויס אַז די לעצטע האַנדלונג האָט אַ געוויסע בילכערקייט אין פאַרגלייך מיט די איבעריקע. און אַזוי ווי די ריכטיקע באַוועגונגען זענען די לעצטע, ווייל זיי פאַרענדיקן דאָך יעדע עקספּערימענטאַלע פּראָבע, ממילא איז פאַראַן אַ גרעסערע מעגלעכקייט אַז זיי זאָלן זיך איבערחזרן. ביי דער קומענדיקער

פּראָבע. אָבער אויך דאָס מאַכט דעם ענין ניט קלאָרער. וואָרים, ווי שוין געזאָגט, האַנדלט זיך עס ניט בלויז וועגן איין באַשטימטער באַוועגונג, נאָר וועגן אַ גאַנצער סעריע וואָס האָט אַן אויסגעשטעלטן סדר. אַזוי שנעל ווי די באַשעפעניש קומט אַריין אין דער שטייג הייבן זיך אָן אַ גאַנצע ריי באַוועגונגען ביז אַן ענדלעכער באַוועגונג — דאָס אַרויסגיין פון שטייג, למשל, וואָס פירט צום ציל. כדי די באַשעפעניש זאָל באַקומען אירס דאַרף זי איבערחזרן די גאַנצע סעריע אין געהעריקן סדר. וואו זאָל זיך די סעריע אָנהייבן? אויב אונטער לעצטקייט זאָל געמיינט ווערן טאַקע דער סאַמע לעצטער אַקט דעמאָלט וואָלט דער ציל קיינמאָל ניט דערגרייכט געוואָרן. וואָרים סתם אַ לעצטער אַקט, וואָס איז ניט קיין איינגעשלאָסענע טייל פון אַ באַשטימטער סעריע, פירט צו גאָרניט. אויב ווידער לעצטקייט האָט אַ שייכות צו דער גאַנצער סעריע, דעמאָלט איז דאָך פון שטאַנדפּונקט פון דער באַשעפעניש — אויב לעצטקייט איז אַ באַשטימענדיקער פאַקטאָר — ניטאָ קיין זיכערער פונקט וואו זי זאָל זיך אָנהייבן. סיידן זי זאָל תמיד זיך אָנהייבן פון דער סאַמע ערשטער באַוועגונג ווען זי איז פאַרשפּאַרט געוואָרן אין שטייג. אָבער דעמאָלט הייסט עס דאָך אַז זי וועט זיך קיינמאָל ניט קענען עפּעס אויסלערנען.

אפילו די געזעצן פון איבונג און ניט־איבונג זענען אויך ניט אַזעלכע זיכערע ווי קעיסאָן באַווייזט עס אַזוי קלאָר(17). ביי רעפלעקסיווע פונקציעס ווייסן מיר דאָך גאַנץ גוט אַז איבונג פאַרבעסערט זיי ניט. דאָרט וואו פונקציעס פאַרבעסערן זיך יאָ, ווי, למשל, ביי אויסלערנען זיך עפּעס אַן אַרבעט, איז נאָך ווייט ניט געדרונגען אַז די פאַרבעסערונג קומט פאָר אין די נערוון־פאַרבינדונגען וואָס האָבן שוין פריער פונקציאָנירט, נאָר אויף אַ שוואַכערן אופן. קעיסאָן איז זיך משער אַז די פאַרבעסערונג נעמט זיך דערפון וואָס די דרויסנדיקע ווירקונגען רופן אַרויס נייע פאַרבינדונגען, דערפון ווערט ממילא געביטן די גאַנצע מעטאָדע פון דער אַרבעט. אָט דעריך באַשטייט די פאַרבעסערונג. און דאָס איז אַ השערה וואָס לייגט זיך גאַנץ גוט אויפן שכל. אויב מיר נעמען דאָס אָן האָט דער מאָמענט פון איבונג גופא גאָר ניט וואָס צו טאָן מיט דער פאַרבעסערונג פון פונקציעס. קעיסאָן גיט אויך אָן אַסך ביישפּילן צו דערווייזן אַז ניט־איבונג מוז ניט דווקא פאַרערגערן פונקציעס.

עס האָט אַמאָל געהערשט דער גלויבן אַז דאָס געזעץ פון איבונג שטיצט זיך אויף גאַנץ זיכערע, כמעט זעלבסטפאַרשטענד־לעכע דערשיינונגען. אין די מערסטע לערנביכער רעדט מען וועגן דעם ווי וועגן פשוטע פאַקטן. אין אַן עלטערער אויסגאַבע פון איינעם פון די בעסטע לערנביכער וואָס ענגליש פאַרמאָגט לייענען מיר אַזוי: „דאָס געזעץ פון איבונג האָט אויף אַזאַ אופן אַ גאַנץ באַשטימטן זינען ווען מען זעצט עס איבער אין טערמינען פון נערוו־פעדים. עס באַטייט אַז ווען אַ נערוו־שטראָם, אין מאָמענט פון אַן אָפּרוף, גייט דורך די סינאַפּסן וואָס צווישן סטימול און אָפּרוף, ווערן אָט די סינאַפּסן אַזוי פיל אויסגעבעסערט אַז דעם קומענדיקן מאָל וועט אַ נערוו־שטראָם שוין לייכטער אַריבערגיין איבער זיי. וואָס מער אַ סינאַפּס ווערט באַנוצט אַלץ אַ בעסערער סינאַפּס ווערט ער"(18). דערציילט אונדז אָבער ניט קיין קלענערער נעוור־ראָלאָגישער פאָרשער ווי לאַשלי — וועלכער האָט אַזוי גרינטלעך שטודירט די פיזיאָלאָגיע פון לערן־פּראָצעס — גאָר אַן אַנדער מעשה: „צווישן אַסך אומבאַוויזענע גלויבנס וועגן דער פיזיאָלאָגיע פון לערן־פּראָצעס איז קיינער ניט אַזוי וויט פאַרשפּרייט ווי די טעאָריע אַז ווען אַ נערוו־אימפּולס גייט דורך אַ סינאַפּס רעדוצירט ער עפּעס דעם סינאַפּטישן ווידערשטאַנד, און פירט דערצו אַז עס זאָל איינגעוואָרצלט ווערן אַ נייע געוואוינהייט"(19). לאַשלי לייקנט דאָס אָפּ גאַנץ קאַטעגאָריש, און ער גיט צו: „עס איז כאַראַקטעריסטיש אַז דער באַדינגטער רעפלעקס ווערט ניט געשאַפן ביסלעכווייז, נאָר ער איז פולשטענדיק אינטעגרירט גלייך ווי ער באַווייזט זיך". די אויסבעסערונג פון אַ באַדינגטן רעפלעקס קען בלויז געמאָסטן ווערן לויט דעם ווי אָפט דער פאַרטרעטנדיקער סטימול רופט יאָ אָדער ניט אַרויס דעם געווינטשטן אָפּרוף. אָבער דאָס איז שוין פאַרבונדן דערמיט וואָס אין אָנהייב קען דער אָפּרוף גיכער אָפּגעהאַלטן ווערן(20).

ווי זשע קען מען דאָך דערקלערן דעם לערן־פּראָצעס? פאַר־וואָס זאָל די טרעף־פעל צייט ווערן קלענער און אומנייטיקע באַ־וועגונגען אויסגעמיטן? סמיט און גאַטרי פּרובירן צו געפינען אַן אַנדער תירוץ(21). לויט זיי קומט אויס אַז די באַשעפעניש, אַ קאַץ, למשל, איז אָרגאַניזירט אַזוי אַז ווען זי איז פאַרשפּאַרט זאָל זי זיך רייסן צו שטאַכעטן, שטאַנגען, ווינקלען, לעכער, אד"ג. אָבער ווען די דאָזיקע זאַכן ווייזן אַרויס אַ שטאַרקן ווידערשטאַנד ווערט

זי אינסטינקטיוו געטריבן זיך צוריקצוציען. אויף אַזאַ אופן קומט אויס אַז די זעלביקע זאַך, למשל, די שטאָכעטן פון דער שטייג, רופן אַרויס ביי דער קאַץ צוויי היפּוכדיקע טענדענצן: צוצוקומען און אָוועקצוגיין. נאָך אַביסל דערפאַרונג ווערט די טענדענץ צוצו־קומען און דראַפּען זיך אין גאַנצן אָפּגעהאַלטן, און דאָס בילד פון די שטאָכעטן ווערט אַ באַדינגטער סטימול אויף אָפּצוטרעטן; הייסט עס אַז דער באַדינגטער אָפּרוף האַלט אָפּ דעם אָריגינעלן אָפּרוף. ווען די קאַץ טרעפט צופעליק אויפן מעכאַניזם ביי דער טיר וואָס עפנט זי אויף, דעמאָלט ווערט זי, די קאַץ, געטריבן לויט איר טבע אַרויסצולויפן פון דער שטייג, און זי פאַרלאָזט דעם מעכאַניזם. אָבער ווען זי ווערט ווידער פאַרשפּאַרט, און די טיר איז פאַרמאַכט, אַרבעט זי אַרום דעם מעכאַניזם. עד כאן סמיט און גאַטרי. אָבער פאַרוואָס זאָל זי אָפּטרעטן פון די שטאָכעטן און ניט פונם מעכאַניזם? איז דער ענטפער גאַנץ פשוט: דער מעכאַניזם ביי דער טיר דערוועקט ניט קיין אָפּרוף אָפּצוטרעטן. דאָס ליגט שוין אין דער טבע פון דער קאַץ.

מען קען גלייך באַמערקן אַז עס קומט ניט אָן אַזוי לייכט צו דערקלערן דעם לערן־פּראָצעס מיט דער טעאָריע פון באַדינגטע רעפלעקסן. וואָרים וויפיל איז דער שיעור צוצושרייבן צו דער טבע פון דער באַשעפעניש? צו זאָגן אַז די שטאָכעטן רופן יאָ אַרויס קעגנגעזעצטע אימפּולסן, און דער טיר־מעכאַניזם — ניט, זעט אויס צו זיין אַ זייער געקינצלטער אויסטייטש, אַ פאַרצווייפל־טער פאַרזוך צו ראַטעווען אַ טעאָריע. ערשטנס, איז ניט אָנגעוויזן געוואָרן אַז אין דער פילאָגענעטישער אַנטוויקלונג, אָדער אפילו אין דער איצטיקער סביבה פון דער קאַץ זאָל זיין עפּעס אַזעלכעס וואָס זאָל קלאָר מאַכן פאַרוואָס די קאַץ איז פּסיכיש אָרגאַניזירט אַזוי און ניט אַנדערש. צווייטנס, איז פון דעם שטאַנדפּונקט שווער צו פאַרשטיין דעם כאַראַקטער פון דער קרומע. ווי מיר האָבן געזען פאַלט די קרומע זייער שנעל אין אָנהייב, אָבער שפּעטער, ווען זי קומט נענטער צו דער אַבסציסע, פאַלט זי זייער פּאַמעלעך, ד״ה, וואָס קלענער עס ווערט די צאָל אומנייטיקע באַוועגונגען אַלץ לענגער דויערט ביז זיי פאַרשווינדן. אָבער פאַרוואָס זאָל עס אַזוי פאַרקומען? וואָרים אויב אַלץ רעדוצירט זיך צו אַ מעכאַנישער שפּיל אין די אינסטינקטיווע טענדענצן פון דער קאַץ, דאַרף ניט זיין קיין שום נפקא מינה צי די „טעותן" זענען אַסך צי ווייניק.

עס זעט אויס אַז דער מהלך צווישן דעם מאָמענט פון פאַרשפּאַרן ביז דעם מאָמענט פון באַפרייען שפּילט אַ היפּשע ראָלע אין לערן־פּראָצעס, וואָס דאָס איז אומבאַגרייפלעך פון שטאַנדפּונקט פון אַ ריין מעכאַנישער דערקלערונג. דריטנס, וואָלט פון דעם שטאַנד־פּונקט אוממעגלעך געווען צו פאַרשטיין ווי אַזוי די קרומע קען בכלל פאַלן ביי דער „טרעף אָדער פעל" מעטאָדע בעת מיר האָבן צו טאָן מיט אַ לאַבירינט. אין לאַבירינט זענען אַלע וועגן געבויט אויפן זעלביקן אופן, דער חילוק איז נאָר וואָס בעת איין וועג פאַרענדיקט זיך מיט אַ וואַנט איז דער אַנדערער אַ פרייער. וואָס זשע ווירקט דאָ אַז די באַשעפעניש זאָל אויסמיידן די פאַר־שטעלטע וועגן און אויסקלייבן די פרייע? אגב, די פריער געבראַכטע רעזולטאַטן פון דר קיוואָס עקספּערימענטן פאַרקלענערן זיכער ניט די שווערקייטן פון דער טעאָריע פון סמיט און גאַטרי.

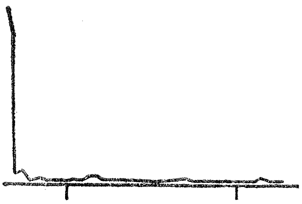
ה. לערנען ביי מענטשן

ביז איצט האָבן מיר אַלץ גערעדט וועגן די בעלי־חיים און די מעטאָדן וואָס זיי באַנוצן אינם לערן־פּראָצעס. ווי קומט עס אָבער פאָר ביי מענטשן? ווען מיר איצט איבערגיין צו דער פראַגע פון מענטשלעכן לערנען. אין 1897־1899 האָבן ברייען און האַרטער אויסגעפאָרשט דעם לערן־פּראָצעס ביים שיקן און אויפ־נעמען טעלעגראַפישע ווענדונגען(22). זיי האָבן אויפגעשטעלט אַ קרומע וואָס גיט איבער די כסדרדיקע טריט ביז די אויפגאַבע איז באַהערשט געוואָרן און די צייט וואָס דאָס האָט גענומען. עס ווייזט זיך אַרויס אַז די קרומע איז זייער ענלעך צו טאָרנדייקס אין דעם וואָס אויך דאָ האָבן די עקספּערימענט סוביעקטן אין אָנהייב געהאַט אַ גרויסע פּעולה אין אַ קורצער צייט אָבער שפּעטער איז שוין דער ענין צוגעגאַנגען אַביסל פּאַמעלעכער. פון די דאָזיקע רעזולטאַטן, און פון אַ סך פאַרשונגען וואָס זענען שפּעטער געמאַכט געוואָרן, האָט אַ גרויסע צאָל פּסיכאָלאָגן אַרויסגעדרונגען אַז אויך דאָס מענטשלעכע לערנען קען באַזירט ווערן אויף די געזעצן וואָס טאָרנדייק האָט פאָרמולירט. די דאָזיקע מיינונג איז נאָך פאַר־שטאַרקט געוואָרן ווען עס זענען דערשינען ביכער פון אַנגעזעענע פאָרשער(23) וואָס האָבן דאָס באַשטעטיקט.

אין 1910 האָט רוגער(24) פאַרעפנטלעכט זיינע עקספּערימענ־

טאָלע פאָרשונגען איבערן זעלביקן ענין. ער האָט געפאָרשט דעם פּראָצעס פון פאַרענטפערן מעכאַנישע רעטענישן, וואָס איז באַשטאַנען אין אַראָפּנעמען אַ רינג פון אַ דראָט, אָדער אין באַווייזן אַן ענלעכע מעכאַנישע קונץ. רוגער האָט איינגעזען ביי זיינע פינף און צוואַנציק סוביעקטן אַסך פון יענע סתם־באַוועגונגען, ווי טאָרנדייק האָט עס באַמערקט ביי די הויז־חיות. אַ גרויסע טייל פון די ערשטע ענטפערס איז באמת געווען בלויז צופעליקע טרעפענישן, פולשטענדיק אין הסכם מיטן פּרינציפּ פון טרעף אָדער פעל. אמת, עס זענען ביי רוגערן פאָרגעקומען אַסך פאַלן ווען מיר באַמערקן אַ פלוצלונגן און שטענדיקן אַראָפּפאַל פון דער לערן־קרומע, ד״ה, אַז דער סוביעקט האָט גלייך געכאַפּט וואו די שוועריקייט איז און ממילא פאַרענטפערט די פּראָבלעם אָן בלאָנדזשענישן. דאָס קען אויסקוקן ווי אַן אָפּלייקענונג פון דער טרעף אָדער פעל מעטאָדע. אָבער לויט רוגערן קומט אויס אַז אַזעלכע פאַלן שטאַמען פון דער ענלעכקייט וואָס צווישן דער דאָזיקער סיטואַציע און פריערדיקע סיטואַציעס ביי וועלכע דער סוביעקט האָט זיך אויסגעלערנט צו מאַכן דעם ריכטיקן אָפּרוף. ממילא זענען די דאָזיקע ענטפערס ניט געקומען אַזוי פלוצלונג, זיי זענען פּשוט אַריבערגעטראָגענע דערגרייכונגען פון פריערדיקער דערפאַרונג. אָבער עס זענען אויך פאָרגעקומען פאַלן וואו עס איז זייער שווער איינצוזען דעם איינפלוס פון פריערדיקער דערפאַרונג. זיי זעען אויס צו זיין אַ פּועל יוצא פון אַ בליציקן איינפאַל.

אין יעדן פאַל, ווען אַ פּראָבלעם ווערט פאַרענטפערט פלוצלונג, דורך אַ מאָמענטאַלן איינפאַל ווערט עס פאָרגעשטעלט אויף דער קרומע ווי אַ שנעלער אַראָפּגאַנג פון דער ווערטיקאַלער צו



שנעל־אַראָפּפאַלנדיקע קרומע,
לויט טאָרנדייק.

דער האָריזאָנטאַלער ליניע. אַזעלכע קרומעס טרעפן מיר אַמאָל ניט בלויז ביי מענטשן נאָר אויך ביי די בעלי־חיים. טאָרנדייק אַליין גיט אונדז אַזעלכע פאַלן.

אָבער ווען אפילו די קרומע ציט זיך פאַמעלעך אַלץ נידעריקער און נידעריקער צו דער אַבסציסע איז שווער צו פאַרשטיין ווי אַזוי מיר קענען דערקלערן די פאַקטן דורך די אָנגעוויזענע דריי געזעצן.

פון די טעאָרעטישע פראָבעס וואָס זענען געמאַכט געוואָרן כדי זיך אַרויסצודרייען פון דער דאָזיקער פאַרלעגנהייט איז פיטער־סאָנס אַרבעט(25) כאַראַקטעריסטיש דערמיט וואָס זי ליגט אויף דער ליניע פון שפּעטערדיקע פאַרשערישע דערגרייכונגען. פיטערסאָן שרייבט: „אין אַ פאַרפלאָנטערטער לאַגע, ווי מיר געפינען עס באמת אין די סיסטעמען פון מוסקל און נערוון, וואו פאַרשיידענע מער אָדער ווייניקער פאַרבונדענע האַנדלונגען זענען פאַרוויקלט אין יעדן אָפּרוף, קענען טייל פון אָט די האַנדלונגען זיין בטבע אָפּהאַלטעריש פאַר אַנדערע אונטער געוויסע אומשטענדן, בעת אין אַנדערע פאַלן, ביי אַנדערע באַדינגונגען, קענען זיי גראַד אויף אַ פּאָזיטיוון אופן העלפן און פאַרשטאַרקן איינע די צווייטע". ווי אַזוי דאָס זאָל פאָרקומען איז אָפּהענגיק אָן ווירקונגען וואָס שטאַמען סיי פון ירושה סיי פון סביבה. אָט די פונקציעס פון קעגנזייטיקן פאַרשטאַרקן און קעגנזייטיקן אָפּהאַלטן רופט אָן פּי־טערסאָן דער „פּרינציפּ פון פאַרענדיקטקייט פון אָפּרוף". בקיצור, די אָפּגעקליבענע האַנדלונג איז אַ לעצטער אָרגאַניזירטער סך־הכל פון פאַרשיידענע טענדענצן פון אָרגאַניזם. אין אים זענען פאַרוויקלט אַסך מער עלעמענטן ווי מען וואָלט עס געקענט אַרויסדרינגען פון אַ ריין מעכאַנישן אויסטייטש. אין די דאָזיקע רייד איז נאָך קיין פולקייט און קלאָרקייט ניטאָ, ווי דאָס באַווייזט קיוּאָ אין זיין פריער־ציטירטער אַרבעט, אין שייכות צו די אויבנגעשטעלטע פּראָבלעמען. אָבער לעצטנס האָט פאַסירט אַזוינס אין דער גע־שיכטע פון זאָאָפּסיכאָלאָגיע וואָס ווייזט אונדז אָן נייע וועגן און נייע געדאַנקען וועגן דער טבע און דער פונקציאָנעלער אַנטוויקלונג פון לערן־פּראָצעס.

ז. די געשטאַלט דערקלערונג

די פּרייסישע אַקאַדעמיע פון וויסנשאַפטן האָט געגרינדעט אַ סטאַנציע צו באַאָבאַכטן דאָס לעבן פון אַפּן אויפן אינדזל טענעריף. ווען פּראָפעסאָר וואָלפגאַנג קעילער איז געוואָרן דירעקטאָר פון דער סטאַנציע אין 1913, איז ער, צוליב דער מלחמה, דאָרט געצוואונגען געווען צו פאַרבלייבן ביז 1917. דאָס האָט אים געגעבן אַ מעגלעכקייט אויסצופאָרשן די לערן־פּראָצעסן ביי שימפּאַנזן. אָבער קעילער האָט אין גאַנצן פאַרלאָזן דעם איינגעפונדעוועטן וועג פון פּסיכאָלאָגישן עקספּערימענטירן איבער בעלי־חיים ווייל ער האָט ניט מסכים געווען מיט די פונדאַמענטאַלע השערות אויף וועלכע די פריערדיקע לאַבאָראַטאָריע אַרבעט איז געווען געבויט. האָט ער געזוכט אַ נייעם צוגאַנג צו פּסיכאָלאָגישע פּראָבלעמען וואָס זאָלן איינמאָל פאַר אַלעמאָל באַשטעטיקן אָדער אומוואָרפן די טעאָ־רעטישע געביידע וואָס ער און זיינע חברים האָבן געהאַלטן אין בויען. ווען די רעזולטאַטן פון זיין אַרבעט זענען פאַרעפנטלעכט געוואָרן (26) האָבן זיי געמאַכט אַן אומגעהייערן רושם אין דער גאַנצער פּסיכאָלאָגישער וועלט.

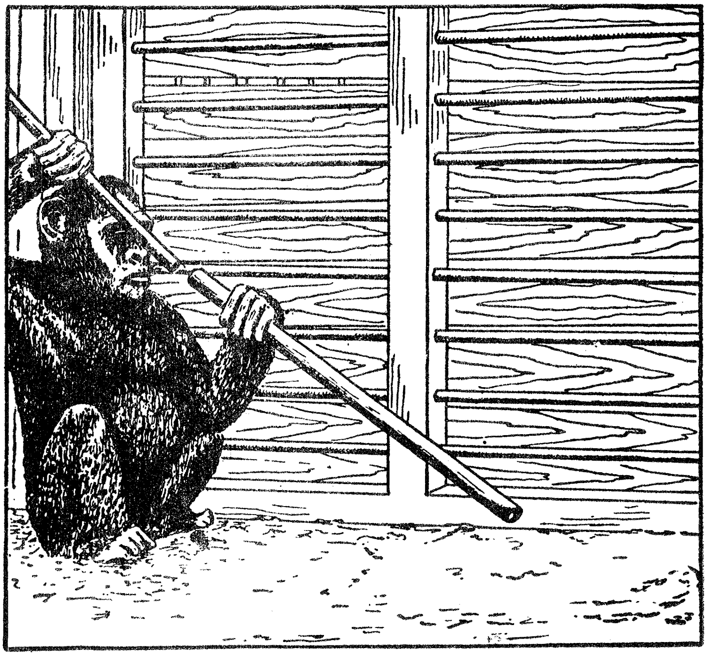
קעילער האַלט אַז דער סאַמע ערשטער פעלער טאָרנדייקס באַשטייט אין דעם וואָס ער האָט זיינע באַשעפענישן לכתחילה ניט געגעבן קיין געלעגנהייט צו זען אַז זיי שטייען פאַר אַ פּראָבלעם. די מעכאַנישע טיילן וואָס מיט זייער הילף וואָלט מען געקענט עפענען די טיר זענען דאָך געווען אַ סוד פאַר דער באַשעפעניש. וואָלט ער אָנשטאָט דער קאַץ פאַרשפּאַרט אַ מענטשלעך קינד וואָלט ער מסתמא געגעבן צו פאַרשטיין אַז ס'איז פאַראַן אַ מיטל די טיר צו עפענען נאָר מען דאַרף זיך קליגן און עס אויסגעפינען. אָבער אַזוי ווי ער האָט געהאַט צו טאָן מיט קעץ, אָדער הינט, וואו פון שפּראַך קען קיין רייד ניט זיין, האָט ער ממילא ניט געקענט אַרויסרופן ביי דער באַשעפעניש קיין פּראָבלעם שטעלונג. ווען אפילו מען זאָל אָננעמען אַז אַזאַ זאַך איז מעגלעך ביי די בעלי־חיים. אונטער אַזעלכע אומשטענדן וואָלט אפשר דער שאַרפסטער מענטשלעכער קאָפּ אויך גאָרניט געקענט צוטראַכטן אין די ערשטע מינוטן ווי נאָר אַרומלויפן, רייסן, בייסן, אאַ״וו. די לאַגע איז אָוועקגעשטעלט געוואָרן אַזוי אַז די פּראָבלעם איז בלויז קלאָר געווען פאַרן עקספּערימענטער, אָבער ניט פאַרן סוביעקט אויף

וועלכן מען האָט עקספּערימענטירט. עס איז אמת אַז אין דעם פאַל איז די דערפאָלגרייכע באַוועגונג פאָרגעקומען בלויז דורך אַ בלינדן צופאַל. אָבער אויב עס איז בכלל מעגלעך אַז אַ קאַץ, אָדער אַן אַנדער באַשעפעניש זאָל קענען בייקומען אַ פּראָבלעמאַטישע שוועריקייט ניט דורך אַ צופאַל, נאָר דורך אויפכאַפּן די גאַנצע סיטואַציע, אויב, טענהט קעילער, דאָס וואָלט אפילו מעגלעך געווען, וואָלטן דאָס טאָרנדייקס עקספּערימענטן ניט געקענט אַרויסברענגען; ער האָט דער אָרימער באַשעפעניש פּשוט קיין געלעגנהייט ניט געגעבן. קעילער האָט זיך דעריבער געשטעלט אַן אויפגאַבע אַזעלכע געלעגנהייטן יאָ צו געבן.

אין דער שטייג וואָס איז געווען דער שימפּאַנזעס שטענדיקע היים האָט קעילער אויפגעהאַנגען אַ באַנאַנע, הויך גענוג די שימפּאַנזע זאָל זי ניט קענען דערגרייכן. אויפן דיל האָט ער געלאָזט ליגן קעסטלעך, וואָס אויב די באַשעפעניש זאָל זיך אויף זיי אַרויפשטעלן וואָלט זי געקענט גרייכן די באַנאַנע. אַמאָל איז די באַנאַנע געהאָנגען ניט אַזוי הויך, מען האָט זי געקענט דערגרייכן מיט איין קעסטל, אַמאָל העכער — מען האָט שוין געדאַרפט צוויי קעסטלעך שטעלן איינס אויפן אַנדערן, אַמאָל נאָך העכער. נעמען אַ קעסטל, אַוועקשטעלן עס דירעקט אונטער דער באַנאַנע, אַרויפשטעלן זיך און נעמען די פּרוכט — דאָס קען זיכער ניט באַטראַכט ווערן ווי צופעליקע באַוועגונגען. דאָ איז קלאָר אַז די באַשעפעניש כאַפּט אויף די שייכות צווישן אַלע טיילן וואָס שטעלן מיט זיך פאָר דעם ענטפער אויף דער פּראָבלעם. די שימפּאַנזע האָט דאָס דורכגעפירט, און ניט בלויז מיט איין קעסטל, נאָר מיט צוויי און דריי.

אָדער אַן אַנדער עקספּערימענט. אַ באַנאַנע איז אַוועקגעלייגט געוואָרן אין דרויסן פון דער שטייג. אינעווייניק, לעבן די שטאַכעטן, איז געלעגן אַ שטעקן. די פראַגע איז: וועט די שימפּאַנזע זיך כאַפּן און אויפנעמען דעם שטעקן ווי עפּעס וואָס קען ברענגען די באַנאַנע צו דער שטייג? אויך דאָס איז דער שימפּאַנזע געלונגען: זי האָט צוגעשאַרט די באַנאַנע נאָענט גענוג אויף צו קענען זי אָננעמען און ברענגען צום מויל. איינע פון די שימפּאַנזעס האָט באַוויזן נאָך אַ גרעסערע קונץ. זי האָט געהאַט צוויי באַמבו שטעקלעך. יעדע פון זיי איז געווען צו קורץ צו דערגרייכן די באַנאַנע. האָט זי דאָס דינערע אַריינגעשטעקט אינם לאָך פונם דיקערן שטעקל,

געשאַפן דורך דעם אַ לאַנגן שטעקן און אויף אַזאַ אופן דערלאַנגט צו דער באַנאַנע. דאָס איז ניט פאָרגעקומען מיטאַמאָל. זי האָט גענוג געפּרובירט אויף פאַרשיידענע אופנים לויט דער מעטאָרע פון טרעף אָדער פעל. אָבער נאָך אַ מאָמענט פון שטילן דורכ־געמען די סיטואַציע איז איר געלונגען דאָס דורכצופירן.



אַ שימפּאַנזע מאַכט אַ לאַנגן שטעקן פון צוויי קלענערע באַמבו שטעקלעך. לויט קעילער.

דאָ באַשטייט דאָס לערנען דערין וואָס די באַשעפעניש כאַפּט אויף יעדע טייל פון דער סיטואַציע פון שטאַנדפּונקט פון דער גאַנצער לאַגע. אַ שטעקן, למשל, קען אויפגעפּאַסט ווערן ווי עפּעס מיט וואָס זיך צו שפּילן, צו קלאַפּן, אד"ג. יעדע באַזונדערע דעפיניציע, אַזוי צו זאָגן, מאַכט אים, דעם שטעקן, פאַר עפּעס אַנדערש, ווייל ער ווערט אַ טייל פון אַן אַנדער סיטואַציע און

ממילא האָט ער אַן אַנדער פונקציע. די סיטואַציע איז אַ באַשטימטע גאַנצקייט און שפּילט איר ראָלע ווי אַ גאַנצקייט — אָדער אַ „געשטאַלט" — ווי דאָס ווערט גערופן אין דער פסיכאָלאָגישער שול פון וועלכער קעילער, ווערטהיימער און קאַפקאַ זענען די פירער. אַט דאָס אויפכאַפּן די גאַנצקייט פון דער סיטואַציע, דערין באַשטייט דער לערן־פּראָצעס. דערצו דאַרף מען ניט שטיין אַזוי הויך ווי עס איז די מענטשלעכע מדרגה. אַסך נידעריקערע באַשעפענישן קענען דאָס דערוויזן.

דאָס שליסט בשום אופן ניט אויס דעם געדאַנק אַז דער לערן־פּראָצעס איז סוף־כל־סוף אַ פּראָצעס פון אויספּרובירן, אַן עקספּערימענטאַלער ענין. די פראַזע „טרעף אָדער פעל" לייקנט בשום אופן ניט אָפּ די געשטאַלט השערה. וואָרים עס האַנדלט זיך דאָך ניט אין דעם ווי שנעל עס קומט דער „טרעף" נאָר אַז מען זאָל זיך באַציען צום „טרעף" ווי אַ „טרעף" און צום „פעל" ווי אַ „פעל", ד"ה, אַז יעדע טייל פונם פּראָצעס זאָל אויף זיך טראָגן דעם חותם ווי אַ טייל פון אַן אויפגאַבע.

אין טאָרנדייקס עקספּערימענטן וואָלט אַסך פּאַסיקער געווען צו באַצייכענען דעם לערן־אופן ווי די מעטאָדע פון סתם באַוועגונגען(27). וואָרים פון שטאַנדפּונקט פון דער באַשעפעניש איז דאָך ניטאָ וואָס צו טרעפן און ס'קען ממילא ניט געמאָלט זיין קיין דורכפאַל. דער אויסדרוק „טרעף אָדער פעל" שטרייכט בלויז אונטער דעם שטאַנדפּונקט פונם עקספּערימענטער. אָבער דער עקספּערימענטער וויל דאָך עפּעס אויסגעפינען, און יעדע באַוועגונג פון דער באַשעפעניש האָט פאַר אים אַ קלאָרן זינען ווי אַ טייל פון אַ גאַנצן פּלאַן. אין רוגערס עקספּערימענטן — בכלל ווען די סוביעקטן זענען מענטשן — איז דאָך קלאָר אַז „טרעף" און „פעל" ווערן גענומען פון שטאַנדפּונקט פון דער גאַנצער סיטואַציע סיי ביים עקספּערימענטער, סיי ביים סוביעקט. ביי רוגערן געפינען מיר אַז אַ גרויסע ראָלע האָט געשפּילט די באַציאונג וואָס סוביעקטן האָבן אָפּט אַרויסגעוויזן פון וועלן זיך אַרויסשטעלן. אַזאַ באַציאונג ווירקט מען זאָל רייסן, שלעפּן, וועלן וואָס שנעלער פאַרענטפערן די רעטעניש, וואָס דאָס איז זייער שווער צו דערגרייכן, ביי אַזעלכע אויפגאַבן, דורך פיזישע כוחות. אַזוי קומט אויס אַז ביי אַ מעכאַנישער רעטעניש איז רייסן זיך מיט אַלע כוחות ניט קיין סתם באַוועגונגען, ניט בלויז טרעף אָדער פעל,

נאָר אויך אַ ספּעציפישער ענטפער אויף דער סיטואַציע „געפינען־זיך־אין־אַן־אומבאַקוועמער־לאַגע".

ווען עס קומט צו בעלי־חיים איז לחלוטין ניט נייטיק צו האַלטן אַז אויפכאַפּן אַ סיטואַציע ווי אַ גאַנצע איז דווקא מחייב באַוואוסטזיניקע אידייאישע פּראָצעסן. די געשטאַלט פּסיכאָלאָגן מאַכן זיך ניט אין גאַנצן קלאָר אויף דעם פּונקט. אָבער כדי צו גיין אויף זיכערן באָדן קענען מיר זיך פאָרשטעלן אַן אינעווייניקסטן פיזיאָלאָגישן סינטעז, און אין גאַנצן אויסמיידן באַוואוסטזיניקע פּראָצעסן.

אויף אַזאַ אופן איז די אָרגאַנישע איינגעשאַפּט אויף וועלכן עס איז געבויט דער פּראָצעס פון באַדינגען, די מעטאָדע פון טרעף אָדער פעל, און אויפכאַפּן — האַבנדיק אין זינען דעם אינעווייניקסטן פיזיאָלאָגישן סינטעז — סיטואַציעס אין זייער גאַנצקייט, איין געבונדענע סעריע אינעם לערן־פּראָצעס. די מעטאָדע פון טרעף אָדער פעל, אָדער ווי זי ווערט גערופן „פּראָבע און טעות" אָדער „פּראָבע און דערפאָלג", איז דעמאָלט בלויז אַ מער פאַמעלעכער אָבער כסדרדיקער פאָרזוך צו קאָנצענטרירן זיך אַלץ מער אויפן שווערפּונקט. בעת אין יענע פאַלן ווען דער ריכטיקער ענטפער קומט דורך אַ שנעלן אויפכאַפּ פון דער גאַנצער לאַגע האָבן מיר דעם זעלביקן פּראָצעס נאָר דעם אינעווייניקסטן סינטעז געלינגט זיך צו פאָרענדיקן מיט ווייניקער אָפּווייכנדיקע בלאָנדזשענישן(28).

מיר האָבן צו פאַרדאַנקען דער טעאָריע פון באַדינגטע רעפלעקסן, און איר כשר קינד, דעם ביהעיוויאָריזם, וואָס אין די לעצטע פינף און צוואַנציק יאָר זענען אַרויסגעבראַכט געוואָרן אַזאַ אומגעהייערע צאָל גרינטלעכע פאָרשונגען איבער די פאַרשיידנסטע אַספּעקטן פונם לערן־פּראָצעס. דער מעכאַניסטישער אויסטייטש האָט לכתחילה אַרויסגערופן אַ געוואַלטיקן ענטוזיאַזם אַ שטיק צוליב דעם וואָס ער האָט געגעבן אַ רעכט צו גלויבן אַז מען וועט קענען שטודירן פּסיכישע דערשיינונגען אויפן זעלביקן אופן און מיט די זעלביקע מעטאָדן ווי מען פאָרשט אויס אומאָרגאַנישע מאַטעריע. ניט ווייניקער האָט דאָ אַרויסגעהאָלפן דער פאַקט וואָס אַזאַ אויסטייטש איז אין גאַנצן אַנגעוויזן אויף שטרענגער עקספּערימענטירונג, און איז דעריבער גיכער בכוח צו סטימולירן אַרבעטן פון אַזאַ מין.

אָבער עס קומען אַלץ מער צו שטרענג אָביעקטיווע און אָפּ־געהיטע פאַרשער וואָס פילן די באַגרענעצטקייט פון דער דאָזיקער טעאָריע, וואָס זעען איין אַז די פאַקטן לאָזן זיך בשום אופן ניט אַריינקוועטשן אין אַזאַ איינזייטיקן אויסטייטש, אַז מען מוז זיך מער רעכענען מיט די „ציל־זוכנדיקע״ טענדענצן פון באַשעפענישן, ווי טאָלמאַן רופט דאָס אָן(92). דער לערן־פּראָצעס ווייזט זיכער אַרויס אין אַ באַשטימטן זינען די אייגנשאַפטן וואָס מען קען באַצייכענען מיטן טערמין „באַדינגען״. ער באַנוצט זיך ניט ווייניקער מיט דער מעטאָדע פון אויספּרובירן, „עקספּערימענטירן״, אויף זיין גאַנג צום לעצטן דערגרייך־פּונקט. אָבער ער באַקומט ערשט זיין פולן זינען דורך אַ סינטעטישן פּראָצעס, דורך אַרומנעמען די סיטואַציע אין איר גאַנצקייט. אַן אַנגעזעענער פּסיכאָלאָג מאַכט דערפון אַזאַ סך־הכל: „ניטאָ אַזאַ זאַך ווי אַן אָפּגעזונדערטער באַדינגטער אָפּרוף... ניטאָ אַזאַ זאַך ווי ריינער טרעף אָדער פעל... ניטאָ אַזאַ זאַך ווי אין גאַנצן אַ ספּאָנטאַנער אויפכאַפּ אין לערנען״(30).

מיר קענען איצט גאַנץ קלאָר אַרויסזען דעם חילוק צווישן די דאָזיקע געדאַנקען וועגן דעם לערן־פּראָצעס און יענער טעאָריע וואָס שטיצט זיך אויף אַ שטענדיקער איין־פּאַרמיקער שייכות צווישן דעם סטימול און דעם אָפּרוף. לויט יענער פּסיכאָלאָגיע — אין איר עקסטרעמער פאָרמולירונג — איז דער אָפּרוף אַ ריין מעכאַנישער ענין. דאָס זעט אויס צו זיין נענטער צום אמת בנוגע באַדינגטע רעפלעקסן אונטער שטרענגע לאַבאָראַטאָרישע באַדינגונגען — און אפילו דאָ איז עס ניט אין גאַנצן זיכער(31). קומען מיר אָבער צו העכערע לערן־פּראָצעסן איז אַזאַ טעאָריע אין גאַנצן אוממעגלעך אָנצונעמען.

מיר געפינען, למשל, אין טאָרנדייקס עקספּערימענטן אַז ווען אַ קאַץ לערנט זיך אויס צו עפענען אַ טיר ערגעץ אין אַ ווינקל פון דער שטייג, וועט איר ביי אַ צווייטער פּראָבע ניט שווער אָנקומען זיך צו כאַפּן אַז מען דאַרף ציען דעם שטריק אפילו ווען ער געפינט זיך שוין ניט אויפן זעלביקן פּלאַץ, ווען ער געפינט זיך, למשל, אין מיטן פון דער שטייג. בכלל, די באַשעפעניש חזרט ניט איבער סטערעאָטיפּיש דאָס וואָס זי האָט פריער געטאָן אין דער זעלביקער סיטואַציע. בלויז דער אַלגעמיינער כאַראַקטער פון דער אָפּרוף־סעריע איז דער זעלביקער, קענטיק אַז אין איר

קומט פאַר אַ סינטעז פון דער גאַנצער לאַגע אין איר פאַרבונדנקייט. דאָס האָב איך אייגנטלעך אין זינען מיטן באַגריף „אויפכאַפּן". ס'איז ניט קיין פּראָצעס פון דענקען וואו אידייען ווערן דעפינירט, אַנאַליזירט און פאַרגליכן, נאָר אַזאַ צוגאַנג צו אויפגאַבן וואו יעדער פּרט באַקומט זיין כאַראַקטער פון דער גאַנצער סיטואַציע פון וועלכער ער איז אַ טייל.

ז. די סיטואַציע

דער לערן־פּראָצעס באַשטייט פון צוויי חלקים: פון אַ לער־נער און פון אַ סיטואַציע. וועלן מיר זיך איצט באַשעפטיקן מיט דער סיטואַציע אויף וויפיל זי שפּילט אַ באַשטימענדיקע ראָלע אין לערנען, ספּעציעל אויף די העכערע מדרגות.

אַ סיטואַציע באַשטייט נאַטירלעך פון אַסך עלעמענטן וואָס זענען מער אָדער ווייניקער אינטים פאַרבונדן צווישן זיך. דאָך קען מען ניט זאָגן אַז אָט די עלעמענטן זענען אַקוראַט גלייכע פאַקטאָרן אין דער אַנטוויקלונג פון דער אָפּרוף־סיסטעם. ווען מיר קומען צו באַשעפענישן וואָס קענען אַליין אַנזעענדיק בייטן זייער סביבה, אָדער צוגעבן צו איר עפּעס נייס, איז דאָס זייער קענטיק. דאָס איי, למשל, איז פאַר דער הון וואָס האָט עס געלייגט, אַ טייל פון דער אָביעקטיווער סביבה, אָבער בשום אופן ניט גלייכווערטיק מיט דער ערד אָדער דעם שטרוי וואו עס ליגט. די שייכות פון איי צו דער הון איז זייער אַ נאָענטע, אַן אינטימע, און קען אַרויסרופן אַ מערקווערדיק קאָמפּליצירטע אָפּרוף־סיסטעם וואָס דויערט גאַנצע איין און צוואַנציק טעג צייט. אַ ווייניקער אינטימע שייכות איז די פונם פויגל צו די מאַטעריאַלן פון וועלכע ער בויט זיין נעסט. אין דער צייט פון בויען אַ נעסט זענען די דאָזיקע מאַטעריאַלן אַ צענטראַל פּונקט פאַרן פויגלס אָריענטאַציע, אַ פּונקט לגבי וועלכן אַלע אַנדערע עלעמענטן פון די אַרומרינגלענ־דיקע סיטואַציעס זעען זיך ווינציק וואָס אָן. נאָך ווינציקער אינטים איז די שייכות צווישן אַ קאַץ און דעם קנויל פאָדים מיט וועלכן זי שפּילט זיך. אַ שטיינדל פון דער זעלביקער גרייס און קאָליר וועט די קאַץ טאַקע אָפּנאַרן אויף אַ רגע, אָבער סוף־כל־סוף ניט אַרויסרופן ביי איר אַזאַ אָפּרוף־סיסטעם ווי דער קנויל פאָדים קען עס טאָן.

דאָרט וואו מען ווערט געשטעלט פאַר אַ פּראָבלעם, ווען בלויז דאָס אויפכאַפּן די סיטואַציע ווי איין גאַנצע וועט פירן צום ציל, דעמאָלט זענען פאַראַן זאַכן און באַוועגונגען וואָס האָבן ספּעציפישע מעלות פאַר דער געגעבענער געלעגנהייט, און אַנדערע — ניט. ווען איך זאָג מעלות מיין איך אָן אַלגעמיינעם כאַראַקטער וואָס איז ניט בלויז בכוח צו העלפן פאַרענטפערן די פּראָבלעם, נאָר אויך צו סטימולירן די פּראָצעסן וואָס פירן אויפצוכאַפּן די הויפּט־שוועריקייט פון דער גאַנצער סיטואַציע, ד״ה, אַז עס זענען פאַראַן זאַכן און באַוועגונגען וואָס קענען מער פון אַנדערע אָרגאַניזירן די אָפּרוף־סעריע. וואָרים יעדער אָפּרוף בייט די סיטואַציע, וואָס פירט צו אַ געענדערטן אָפּרוף, און אַזוי גייט עס כסדר. און עס ווענדט זיך אין גאַנצן אָן דעם אויף וויפיל דער ערשטער ספּעציפישער סטימול, צו וועלכן דער ערשטער אָפּרוף איז געווענדט, פירט אין אַ ריכטיקער אָדער אַ פאַלשער ריכטונג. דאָס ווייטערדיקע וועט קלאָר מאַכן די דאָזיקן געדאַנקען וואָס זעען אפשר אויס צו זיין צו אַבסטראַקט.

קעילערס שימפּאַנזע האָט דערלאַנגט די באַנאַנע, וואָס איז געלעגן אין דרויסן פון דער שטייג, מיטן שטעקן וואָס האָט זיך געפונען אינעווייניק לעבן די שטאַכעטן. פרעגט זיך: האָט זי פריער אויפגעכאַפּט ריכטיק די גאַנצע לאַגע, און בלויז געזוכט אַ מיטל ווי אַזוי זיך צו העלפן, און סוף־כל־סוף עס געפונען אינם שטעקן? אָדער צי האָט דער שטעקן איר געהאָלפן אויפכאַפּן די פּראָבלעם פון דער סיטואַציע, וואָס איז אָן דעם ניט געווען אין גאַנצן קלאָר? מיר דוכט אַז דאָס צווייטע איז אמת.

אָט איז אַ סיטואַציע וואָס קעילער באַשרייבט. אין דער שטייג איז געהאָנגען אַ באַנאַנע, צו הויך צו דערלאַנגען מיט דער האַנט. עס האָט זיך געהאַנדלט וועגן דעם צי קאָקאָ (די ייִנגסטע שימפּאַנזע) וועט זיך באַנוצן מיט אַ קאַסטן וואָס איז געשטאַנען אין שטייג. לכתחילה איז זי צוגעגאַנגען צו דער וואַנט וואו די באַנאַנע איז געהאָנגען, געפּרובירט דערלאַנגען דורך אַ שפּרונג, אָבער ס'האָט ניט געהאָלפן. „שפּעטער צו, ווען זי איז שוין ביי דער וואַנט ניט געווען, האָט זי באַמערקט דעם קאַסטן. זי האָט געוואָרפן אַ בליק אויף דער אַנדערער זייט, צו דער באַנאַנע, געגעבן דעם קאַסטן אַ לייכטן שטופּ, אָבער ניט גערירט אים פון פּלאַץ... לכתחילה האָט זי געלאָזט דעם קאַסטן שטיין, און

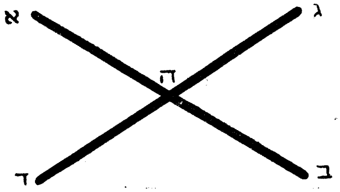
אָפּגעטראָטן פון אים עטלעכע טריט, דערנאָך איז זי צוריקגעקומען, געגעבן דעם קאַסטן נאָך אַ שטופּ נאָך דעם ווי זי האָט ווידער אַ קוק געטאָן אויף דער באַנאַנע. אָבער אויך איצט איז די האַנדלונג ניט געווען קרעפטיק גענוג צו באַווייזן אַז זי האָט באמת געוואָלט רוקן דעם קאַסטן". רעדנדיק וועגן די דאָזיקע פאַרזוכן פונם אַף באַמערקט קעילער: „בלויז איין וואָרט איז פּאַסיק צו באַשרייבן דער באַשעפעניש האַנדלונג אין דער דאָזיקער צייט, דהיינו, אַז די פאַרבינדונג צווישן דעם קאַסטן און איר ציל האָט אָנגעהויבן אויפצוטויכן פאַר איר"(32).

ווען נאָר קאָקאָ האָט געגעבן אַ שטופּ דעם קאַסטן האָט זי געגעבן אַ קוק אויף דער באַנאַנע. דער דאָזיקער פאַקט באַזונדערס, און די גאַנצע באַשרייבונג בכלל וואו אומזיכערקייט און קווענקלעניש איז אַזוי קלאָר, מאַכט דעם איינדרוק ווי אַ פּראָצעס פון קעגנזייטיקער ווירקונג אין אויפכאַפּן די סיטואַציע. ד"ה, אַז דער קאַסטן איז ניט בלויז געווען אַ געפונען מיטל פאַר אַ קלאָרן וועג, נאָר אַז, אַחוץ אַ מיטל, איז ער אויך געווען אַ פאַקטאָר אין אַריינברענגען מער בולטקייט אין דער גאַנצער לאַגע. דער קאַסטן, האָט, אַזוי צו זאָגן, געהאָלפן קלאָר מאַכן וועגן וואָס עס האַנדלט זיך.

מען קען ניט זאָגן אַז דאָס איז מיט זיכערקייט געדרונגען פון קעילערס באַשרייבונג, אָבער דער איינדרוק אַז דאָס איז אַזוי איז זייער שטאַרק. אין אַלגעמיין האָבן מיר דאָ צוויי ניט גלייכע צדדים אין דער סיטואַציע. וואָרים די איבערלעבעניש „פרוכט אין דער הייך". אָבער בכלל עפּעס אַ פאַרלאַנגטע זאַך אין דער הייך, צו וועלכער מען קען שטייענדיק אויף דער ערד ניט צוקומען — אַזאַ איבערלעבעניש איז דאָך דאָס געוויינטלעכסטע אין לעבן פון אַן אַף, בעת אַ קאַסטן איז אַ מער אָדער ווייניקער נייע זאַך. דאָרט אָבער וואו אַלץ איז ניי זעט זיך אַרויס די קעגנזייטיקייט פונם פּראָצעס גאַנץ שאַרף. אַזאַ לאַגע האָבן מיר, למשל, אין דער מאָנטעסאָרי קינדער היים ווען אַ קינד זוכט אַריינצופּאַסן געוויסע געאָמעטרישע פיגורן אין אַ ברעטל מיט אויסגעהוילטע לעכער פון דער זעלביקער פאָרם. דאָס קינדערשע אויג וואַנדערט פון איין זאַך צו דער צווייטער, זאָגן מיר, פונם דרייעק וואָס ליגט אויפן טיש צום אויסגעהוילטן דרייעק אינם ברעטל. ביסלעכווייז ווערן ביידע פאָרמען קלאָר, עס שווימט אַרויס די ענלעכקייט צווישן

זיי, און די פּראָבלעם איז פאַרענטפערט. דאָס איז אייגנטלעך דער טייטש פונם וואָרט „פאַרבינדונג“ צווישן צוויי צדדים אין אַ סי־טואַציע. עס באַטייט ניט בלויז אַז דער קאַסטן קען ווערן אַ טייל פון דער סיטואַציע „דערגרייכן די באַנאַנע“, נאָר אויך אַז „באַנאַנע אין דער הייך“ איז פון אַזאַ כאַראַקטער אַז עס קען זיך אויסלאָזן מיט דערגרייכן ווען מען נעמט דעם קאַסטן צוהילף. דאָס קינד אין דער מאָנטעסאָרי היים וועט ניט קוקן בלויז אויף איין טייל, זיך באַקענען גענוי מיט זיינע וויזועלע פאָרמען, און דערנאָך אַריבער־גיין צו דער אַנדערער טייל. ניין, עס וועט זוכן אַ פאַרגלייך, אַן ענלעכקייט צווישן זיי; עס וועט קוקן אויף ביידע טיילן וואָס דורכ־דעם וועט יעדע פון זיי העלפן אַרויסברענגען די נייטיקע קלאָרקייט אין דער אַנדערער.

אין קאָמפּליצירטע פאַלן, וואו דער פּראָצעס איז פון יענעם מין וואָס מיר רופן „דענקען“, זעט זיך דאָס אַרויס אַסך בולטער.



געאמעטרישע טעארעמע.

אָט האָבן מיר די באַקאַנטע געאָמעטרישע טעאָרעמע אַז ווען צוויי ליניעס שניידן זיך דורך זענען די קעגנאיבערדיקע ווינקלען גלייך איינס צו ס׳אַנדערע. מיר האָבן אַ ליניע א־ב און אַ ליניע ג־ד וואָס שניידן דורך אין ה. מיר דאַרפן באַווייזן אַז ווינקל א־ה־ד איז גלייך צום ווינקל ג־ה־ב.

דאָס ווערט באַוויזן דערמיט וואָס א־ה־ב און ג־ה־ד קענען באַטראַכט ווערן ווי צוויי גלייכע ווינקלען, און ווינקל ב־ה־ד איז אַ טייל אי פונם ערשטן גלייכן ווינקל, אי פונם צווייטן. ווען מען נעמט אַראָפּ ווינקל ב־ה־ד אין יעדן פון די צוויי פאַלן באַקומט זיך אַז ווינקל א־ה־ד איז גלייך צו ווינקל ג־ה־ב. כדי איינצוזען אַז ווינקל א־ה־ד איז גלייך צו ווינקל ג־ה־ב איז דעריבער נייטיק געווען ביידע צו באַטראַכטן ווי טיילן פון גלייכע ווינקלען; אַז ווינקל ב־ה־ד האָט אַ שייכות צו ביידע; אַז ליניעס קענען באַטראַכט

ווערן ווי ווינקלען דורך אַ פאַרגעשטעלטן שפּיץ ערגעץ אין מיטן; אַז דער דורכשנייד פּונקט ה קען גענומען ווערן ווי דער שפּיץ פון פיר באַזונדערע ווינקלען; אַז דאָס וואָס מיר זאָגן וועגן די ווינקלען א־ה־ד און ג־ה־ב קען פּונקט אַזוי אָנגעווענדט ווערן אויף א־ה־ג און ב־ה־ד, אאַז״וו. מיט אַנדערע ווערטער, כדי צו דערזען עפּעס אַ שייכות צווישן טיילן פון דער פיגור איז נייטיק אַריינצו־ברענגען אַ גאַנצע רייַ נייע אָריענטאַציעס בנוגע פאַרשיידענע זייטן פון דער פיגור, און יעדע נייע אָריענטאַציע וואַרפט אַ נייַ ליכט אויף אַלע איבעריקע. באמת ווען מיר ווערן פאַרטיק מיט דער אַרגומענ־טאַציע איז די פיגור אין גאַנצן עפּעס אַנדערש פון דעם וואָס זי איז לכתחילה פאַר אונדז געווען(33).

ח. פאָרם און פּאָזיציע

אין פּראָבלעמאַטישע פאַלן, ווען בלויז דאָס אויפכאַפּן די סיטואַציע ווי אַ גאַנצע קען פירן צו אַ ריכטיקן ענטפער מוז מען לייגן אַסך געוויכט אויף די פיזישע פאָרמען פון די מאַטעריאַלן וואָס געפינען זיך אַרום. מיט אַ שטעקן קען מען מאַכן לענגער די האַנט, מיט אַ קאַסטן קען מען מאַכן העכער דעם גוף, אַ דרייַ־עקיקע פיגור קען מען אַריינפּאַסן אין אַן אויסגעהוילטן דרייעק, אאַז״וו. נעמט אַוועק די דאָזיקע מאַטעריאַלן פון די געהעריקע סיטואַציעס און די גאַנצע סיטואַציע וועט ניט אויפגעכאַפּט ווערן אין ריכטיקן ליכט. דאָס פּליסט שוין ממילא אַרויס פונם געדאַנק אַז דער צוגאַנג צו אַן ענין איז אָפּהענגיק אָן דער סטימולירונג פון יעדער טייל. דאָס וואָלט איך אָנגערופן דער פּרינציפּ פון פאָרם אין לערן־פּראָצעס.

אַחוץ פאָרם איז אויך פאַראַן די פראַגע פון פּאָזיציע. אַן אַף וועט ניט אַזוי לייכט זיך באַנוצן מיט אַ שטעקן אויף צו דערגרייכן דעם ציל אויב דער שטעקן וועט ליגן צו ווייט. אַסך מאָל וועט דער שטעקן אין גאַנצן פאַרלירן זיין זינען ווי אַ טייל פון דער גאַנצער אויפגאַבע אפילו ווען דער אַף האָט אים שוין פריער באַנוצט. דאָס קומט פאַר ווען ער איז צופיל אָפּגערוקט פון נייטיקן פּונקט. אמת, אַן אַף איז גענוג אינטעליגענט בייצוקומען אַזעלכע שוועריקייטן, אָבער דאָס קען נאָר זיין נאָך אַסך דערפאַרונגען מיט אַ שטעקן ווי אַ געצייג מיטל.

ביי קעילערן איז אויך פאַראַן אַ פאַל ווען די שימפּאַנזע האָט זיך ניט געכאַפּט צו באַנוצן דעם קאַסטן אויף צו דערגרייכן די באַנאַנע. דאָס איז פאָרגעקומען ווען דער קאַסטן איז געשטאַנען לעבן דער וואַנט. דער קאַסטן — דערקלערט קעילער — איז גענומען געוואָרן ווי אַ טייל פון דער וואַנט און ניט ווי עפּעס אויף וואָס זיך אַרויפצושטעלן. און דאָס לייגט זיך זייער גוט אויפן שכל. איך דערמאָן זיך אַז אַ פאַל ווען איך האָב זיך געפונען אין אַ ליידיקן צימער און געדאַרפט אַריינקלאַפּן אַ טשוועקל אין דער וואַנט, אָבער אויף אַ פלאַץ צו וועלכן איך האָב ניט געקענט דערלאַנגען. איך האָב זיך אַרומגעקוקט אין אַלע זייטן, און אין ערשטן מאָמענט ניט געקענט געפינען עפּעס אויף וואָס זיך אַרויפצושטעלן. זוכנדיק אַזוי האָב איך צופעליק אומגעוואָרפן איינעם פון דריי דיקע טעלעפאָן ביכער וואָס זענען געשטאַנען אין אַ ווינקל. איך האָב פריער אויך געזען די ביכער. וואָרים אַחוץ דעם טעלעפאָן אַפּאַראַט זענען זיי געווען די איינציקע זאַכן וואָס האָבן זיך געפונען אין צימער. אָבער זיי זענען געשטאַנען אויפגעשטעלט, בוך־מעסיק, זיי זענען געווען „אַן עפּעס אין וואָס אַריינצוקוקן". נאָר אַזוי שנעל ווי איך האָב איינס פון זיי אומגעוואָרפן און עס איז געבליבן ליגן אין דער האָריזאָנטאַלער פּאָזיציע, איז מיר איינגעפאַלן אַז מען קען אַלע דריי אַרויפלייגן איינס אויפן אַנדערן און באַנוצן זיי פאַר אַ בענקל. אויף אַזאַ אופן, מיט דער ענדערונג אין דער פּאָזיציע, האָבן זיך די ביכער פאַרוואַנדלט פון „אַן עפּעס אין וואָס אַריינצוקוקן" אין „אַן עפּעס אויף וואָס זיך אַרויפצו־שטעלן". אַזוי קומען מיר צו אַ צווייטן פּרינציפּ אין לערן־פּראָצעס, צום פּרינציפּ פון פּאָזיציע: כדי דאָס לערנען זאָל פאָרקומען וואָס גיכער און דערפאָלגרייכער איז נייטיק אַז די אַרומיקע מאַטעריאַלן זאָלן זיך געפינען אין אַזאַ פּאָזיציע וואָס איז אין זיך אַליין בכוח צו העלפן אָרגאַניזירן די גאַנצקייט פון דער סיטואַציע.

די דאָזיקע צוויי פּרינציפּן פון פאָרם און פּאָזיציע — וואָס קענען פאָרמולירט ווערן אין דער פראַזע „די ריכטיקע זאַך אויפן ריכטיקן פלאַץ" — וואַרפן אַ ביי ליכט אויף די אינעווייניקסטע פּסיכאָלאָגישע שייכותן צווישן לימודיזם און דעם לערן־פּראָצעס. דער אַנגאַנג פון דער אָביעקטיווער נאַטור קען דאָך ניט זיין אַזאַ אַז די פאַרטיילונג פון מאַטעריאַלן אין אַ סיטואַציע זאָל תמיד צונויפפאַלן מיט די לערן־נויטן פון באַשעפענישן. עס איז, למשל,

גענוג צו פאַרגלייכן די אויפטועך פון חיות אין אַ צירק אונטער דער האַנט פון דרעסירער — וואָס היט אָפּ זייער שטרענג די געזעצן פון פאָרם און פּאָזיציע בעת ער טרענירט זיי — און דעם באַגרענעצטן אָפּרוף־רעפּערטואַר פון חיות פון זעלביקן מין וואָס האָבן אַזאַ טרענירונג ניט געהאַט.

פאַרשטייט זיך אַז די אָביעקטיווע נאַטור באַפּרידיקט גאַנץ אָפּט די פאָדערונג אויף פאָרם און פּאָזיציע. באַשעפענישן קומען דאָך ניט אַהער פון אַן אַנדער וועלט. זיי לעבן דאָך אין שטענדיקן קאָנטאַקט מיט אַרומיקע זאַכן, אין שטענדיקע קעגנזייטיקע באַציאונגען. אַ פּראָבלעמאַטישע לאַגע איז דאָך אַ לאַגע אין אַ וועלט מיט וועלכער זיי זענען אינטים פאַרבונדן, וואַקסט אַרויס פון שטענדיקע נויטן און אין פאַרבינדונג מיט מאַטעריאַלן וואָס רינגלען תמיד אַרום. אָבער דאָך, ווי עקספּערימענטן באַווייזן דאָס אַזוי קלאָר, זענען פאַראַן שוועריקייטן וואָס באַשעפענישן קענען זיי בייקומען בלויז דעמאָלט ווען עפּעס אַ ספּעציעלער פאַרמיט־לערישער כוח קען אַריינברענגען אין דער סיטואַציע די נייטיקע מאַטעריאַלן, פון אַזאַ פאָרם און אַזאַ פּאָזיציע, וואָס די אָביעקטיווע נאַטור האָט ניט פאַרזאָרגט, אָדער קען ניט פאַרזאָרגן.

אַסך מעשות — וואָס קלינגען זייער אַנטראָפּאָמאָרפיש — ווערן דערציילט פון בעלי־חיים וואָס גיבן זיך אָפּ מיט „לערנען זייערע קינדער". עס איז שווער זיך צו פאַרלאָזן אויף אַזעלכע אָבסערוואַציעס וואָס זענען עקספּערימענטאַל ניט קאָנטראָלירט. אָבער טייל פון זיי זעען אויס צו זיין גאַנץ נאָענט צום אמת. ווען מיר באַטראַכטן זיי אין ליכט פון די דערמאָנטע צוויי פּרינציפּן לייגן זיי זיך גאַנץ גוט אויפן שכל, און מען קען דעמאָלט גאַנץ לייכט אַוועקנעמען פון זיי די אַנטראָפּאָמאָרפישע עלעמענטן.

קאַרל גראָאָס ציטירט פון מילערס „טירע דער היימאַט"(34) אַז „די מוטער־וויזל ברענגט לעבעדיקע מייז פאַר אירע קינדער צום שפּילן און אויף זיי צו פּראַקטיצירן". וואַרפן מיר אַוועק די אַנטראָפּאָמאָרפישע עלעמענטן: „צום שפּילן" און „צו פּראַק־טיצירן", בלייבט איבער אַ לעבעדיקער פאַרמיטלערישער כוח וואָס ברענגט אַריין אין דער סיטואַציע די פּאַסיקע מאַטעריאַלן פון גע־העריקער פאָרם אין דער נייטיקער פּאָזיציע. דאָס, פאַרשטייט זיך, זאָגט גאָרניט, און דאַרף גאָרניט זאָגן, וועגן די באַוואוסטזיניקע עלעמענטן אין דער פּסיכיק פון דער מוטער־וויזל בשעת דעם אַקט.

ווייטער דערציילט אונדז גראָאָס אין ברעימס נאָמען אַז „די שפּי־לערישקייט פון קען קען מען באַמערקן אין זייער פריסטער קינדהייט, און די מוטער טוט אַלץ כדי דאָס צו דערמוטיקן״(35). דאָ האָבן מיר אַן ענלעכן פאַל, וואָס קען דערקלערט ווערן אויפן זעלביקן אופן. אויף וויפיל דער דאַזיקער לעבעדיקער פאַרמיטלערישער כוח שפּילט אַ ראָלע אין די טאָג־טעגלעכע לערן־פּראָצעסן פון די בעלי־חיים איז זייער אַ קאָמפּליצירטע פּראָבלעם. מיר ווייסן אָבער אַז ביי מענטשן שפּילט דער דאַזיקער מאָמענט די גרעסטע ראָלע, און די פּסיכאָלאָגיע פון אָט דעם מאָמענט אין מענטשלעכן לעבן איז שוין פאַר אונדז ניט אין גאַנצן קיין טונקעלער ענין.

דער סאָציאַלער פּראָצעס, דער שטורמיש־פליסנדיקער ים פון אונדזער צוזאַמענלעבן, איז דאָך אַן אומגעהייער קאָמפּליצירטער מעכאַניזם פון זעלבסט־צעשטערונג און זעלבסט־אויפבוי אין דער זעלביקער צייט. דער זעלביקער פּראָצעס וואָס ברענגט אַרויס דעם ריזיקן מאָראַלן כוח אין צוזאַמענהאַלטן גרופּעס און פעלקער, ברענגט אויך אַרויס דאָס פאַרשאַרפטע דעפערענצירנדיקע באַוואוסט־זיין וואָס ציט זיך אין דער ליניע פון פאַנאַנדערפאַל. מלחמה און שלום, ליבע און האַס, „מיין״ און „דיין״ און „איך״ און „מיר״ — אַלץ ווערט געבוירן אין געוועב פון זעלביקן פּראָצעס. דער לערן־פּראָצעס אין מענטשלעכן לעבן, וואָס איז אַזוי דורך און דורך סאָציאַל — און טראָגט אין זיך ממילא די גאַנצע עשירות פון סאָ־ציאַלן לעבן — אַזאַ פּראָצעס קען ניט דערקלערט ווערן בלויז מיט די פּרינציפּן פון פאָרם און פּאָזיציע, אפילו אויף דער אונטערשטער פּלאַך וואו דאָס קלאָרע אויסגערעכנטע דענקען, דער מאָמענט פון ישוב הדעת, טרעט נאָך ניט אַריין ווי אַ פאַקטאָר.

מיר האָבן געזען אַז שוין ביי חיות קומט אַריין אַ פאַרמיט־לערישער כוח וואָס העלפט אָרגאַניזירן סיטואַציעס אין דער ביי־טיקער ריכטונג. ביי מענטשן איז דאָס, פאַרשטייט זיך, נאָך אַנזעעוודיקער. נאָך מער, דאָ קענען מיר שוין מיט אַ לייכטן געוויסן רעדן וועגן דעם גאַנצן ענין, און ניט מורא האָבן אַז מיר וועלן אַריבערכאַפּן די מאָס ווען עס וועט זיך האַנדלען וועגן דעם באַוואוסטזיין פונם סוביעקט אין דער צייט פון דער האַנדלונג. ביי מענטשן ווייסן מיר אַז זאַכן קענען געטאָן ווערן, און ווערן טאַקע אָפט געטאָן מיט אָפענע כוונות עפּעס צו דערגרייכן.

עס איז גענוג זיך צו באַקענען מיט די מאַטעריאַלן פון פערטן קאַפּיטל כדי איינצוזען אַז דאָס לערנען מיט אַנדערע פאַר־נעמט אַ גרויסן פּלאַץ אינם סאָציאַלן פּראָצעס פון דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט. אונטער דער פראַזע „דאָס לערנען מיט קינדער" דאַרף פאַרשטאַנען ווערן די טעטיקייט פון אַריינברענגען אין דער סביבה פון אַ פאַרלאַנגטן אָביעקט שייכותדיקע מאַטעריאַלן פון פּאַסיקער פאָרם און אין דער פּאַסיקער פּאָזיציע. אָט די טעטיקייט איז אַ נויטווענדיקע טייל פונם מענטשלעכן סאָציאַלן פּראָצעס.

אַזאַ סאָרט לערנען קען פאָרקומען אי אויף אַ דירעקטן, אי אויף אַן אומדירעקטן אופן. דער אומדירעקטער אופן איז בטבע אַ נידעריקערע מדרגה, און איז ניט מחייב קיין באַוואוסטזיניקע אָנשטרענגונג צו ווירקן אין דער אָדער יענער ריכטונג. דאָס וואָס מיר רופן „נאָכמאַכן" און „סוגעסטיע" קומט געוויינטלעך פאָר אין אָט אַזאַ אַטמאָספערע.

עס איז אמת אַז דעם באַגריף „נאָכמאַכן" האָט ג. טאַרד באַנוצט אין זיין באַרימט ווערק(36) ווי עפּעס וואָס קען דערקלערן דעם גאַנצן סאָציאַלן פּראָצעס. עס קומט אויס אַז די גאַנצע געזעלשאַפטלעכע קעגנזייטיקייט און צוזאַמענדיקייט איז אַ פּועל יוצא פון נאָכמאַכן. דאָס שטעלט אָבער אַוועק דעם גאַנצן ענין אויף אַ ריין מעכאַנישער מדרגה און גייט להיפּוך צו אַלץ וואָס מיר פילן און וייסן וועגן געזעלשאַפטלעכן לעבן. פון דעמאָלט אָן זענען געמאַכט געוואָרן אַסך פּראָבעס צו אַנאַליזירן דעם באַגריף „נאָכמאַכן". עס איז קלאָר אָנגעוויזן געוואָרן אַז דאָס וואָרט, ווי עס ווערט געוויינטלעך באַנוצט, נעמט אין זיך אַריין פאַרשיידענע פאָרמען און מדרגות וואָס קענען ניט דערקלערט ווערן אויפן זעלביקן אופן. בכל אופן, וואו עס האַנדלט זיך וועגן דעם סאָרט נאָכמאַכן וואָס שפּילט אַ ראָלע אין לערן־פּראָצעס דעמאָלט קען מען אין גאַנצן אָפּפרעגן דעם באַגריף פון מעכאַנישן נאָכמאַכן פון באַוועגונגען. די באַוועגונגען וואָס זענען דער מוסטער פונם נאָכ־מאַכן קענען זיין אַזעלכע וואָס ברענגען אַרויס פּאַסיקע פאָרמען און פּאָזיציעס און פירן ממילא אויפצוכאַפּן דעם זינען פון דער גאַנצער סיטואַציע. דאָס אַלץ איז גערעדט בעת מיר האָבן אין זינען די העכערע פאָרמען פון נאָכמאַכן. וואָס איז שייך די פּשוטערע פאַלן ווערן זיי אָפּט אַוועקגעשטעלט אויף דער מדרגה פון אינ־סטינקטן ווי דזשעימס האָט עס געטאָן(37). צום צווייטן עקסטרעם

גייט קולי(38) ווען ער רעדט אויף אַזאַ אופן אַזוי ווי ער וואָלט אין גאַנצן געלייקנט אין דער עקזיסטענץ פון ניט אויסגעלערנטע פאָרמען פון נאָכמאַכן. לויט טאָרנדייקן(41) קומט אויס אַז עס זענען פאַראַנען בלויז ספּעציעלע נאָכמאַך־אינסטינקטן פאַר געוויסע פאַלן, ער לייקנט אָבער אַז עס איז פאַראַן אַן אַלגעמיינער נאָכמאַך־אינסטינקט. אויך מעקדוגאַל(40) דענקט אַז עס איז ניטאָ אַזאַ אַלגעמיינער אינסטינקט, בעת קירפּאַטריק(42) האַלט אַז עס איז פאַראַן אַ טענדענץ איבערצוחזרן דאָס וואָס מען נעמט אויף. עפּעס ענלעכס צו דעם זאָגט אויך קאָפקאַ(42) כאָטש ער דעפינירט זיין געדאַנק אין געשטאַלט־פּסיכאָלאָגישע טערמינען. אָבער דערמיט ווערט נאָך שווערער צו פאַרשטיין פאַרוואָס אין געוויסע פאַלן איז יאָ פאַראַן וואָס ער רופט: „אַן אומפאַרמיטלטע סטרוקטורעלע פאַרבינדונג צווישן אויפנעם און באַוועגונג‟, און אין אַנדערע — ניט. וואָרים עס איז דאָך קלאָר אַז ניט אַלץ וואָס קינדער נעמען אויף מאַכן זיי נאָך. מיר קענען דערווייל די דאָזיקע פּראָבלעם אַזוי לאָזן, ווייל יענע פאָרמען פון נאָכמאַכן וואָס האָבן אַ שייכות צו דער איצטיקער אַרבעט וועלן שפּעטער באַהאַנדלט ווערן אין קאַפּיטל וועגן שפּיל. וואָס איז שייך סוגעסטיע פאַרמאָגט דער באַגריף אַסך ווינציקער שוועריקייטן. סוגעסטיע באַשטייט אייגנטלעך אין דעם וואָס מען נעמט אָן מיט איבערצייגונג דאָס וואָס אַן אַנדערער גיט איבער, בעת עס זענען ניטאָ קיין גענוג לאָגישע ראיות פאַר אַזאַ איבערצייגונג. דאָ שפּילט אַ גרויסע ראָלע דער מענטש, אָדער אינסטיטוציע, וואָס גיט די סוגעסטיע. אָבער אַזאַ מענטש, אָדער אינסטיטוציע, קען ווערן אַ סימבאָלישע פאַרשטע־לונג פון דערפאַלגרייכע פאַרגאַנגענע דערפאַרונגען, און איז דע־ריבער אַן אומדירעקטער אויסדרוק פון דער טענדענץ איבערצוחזרן דאָס וואָס ס׳האָט זיך אַרויסגעוויזן פאַר גוט ביי פריערדיקע גע־לעגנהייטן.

דאָס דירעקטע לערנען, ד״ה, דאָס באַוואוסטזיניקע אַריינ־ברענגען פאַסיקע מאַטעריאַלן אויף אַ פאַסיקן אופן, מיט אַן אויס־דריקלעכער כוונה צו ווירקן אויפן לערנער, דאָס שפּילט אַן אומגעהייערע ראָלע אין לערנען ביי די מיטגלידער פון יעדער מענטשלעכער גרופּע, אָבער די באַדינגונגען פון דער מאָדערנער ציוויליזאַציע האָבן אויסגעאַרבעט אַ באַזונדערס קאָמפּליצירטע טעכניק, וואָס האָט נאָך מער פאַרשאַרפט די באַוואוסטזיניקע

עלעמענטן אינם דאָזיקן פּראָצעס. דאָס האָט געפירט צו דעם אַז ניט בלויז זאָל מען באַוואוסטזיניק אַריינפירן דעם לערנער אין נייטיקע סיטואַציעס, אָדער אויפבויען סיסטעמען פון רעליגיע און מאָראַל וואָס פאָדערן דאָס, נאָר אַז מען זאָל ספּעציעל שאַפן גע־העריקע סיטואַציעס דאָרט וואו דאָס ממילאדיקע לעבן פון די דער־וואַקסענע האָט זיי ניט אַרויסגערופן, אָדער האָט ניט געקענט אַרויסרופן, אַזעלכע וואָס זאָלן זיין גענוג צוגעפּאַסט צו די ספּעצ־ציפישע קאָמפּליקאַציעס פון דער וואַקסנדיקער ציוויליזאַציע.

סוף־כל־סוף איז דאָס אַלץ פאַרבונדן מיטן אויפקום פון שפּראַך. מיט דער הילף פון שפּראַך איז מעגלעך געוואָרן אַז אין פּראָצעס פון ברענגען מאַטעריאַלן זאָל מען קענען אויסמיידן אי דאָס פיזישע „ברענגען" אי די פיזישע „מאַטעריאַלן". מען קען, הייסט עס, ברענגען מאַטעריאַלן כאָטש זיי זענען ניטאָ, מען קען אָפּערירן מיט סימבאָלן. פון אויפכאַפּן דעם זינען פון אָרגאַניזירטע סיטואַ־ציעס — דאָס וואָס אַסך באַשעפענישן קענען באַוויזן — ביז דורכטראַכטן אַן ענין — וואָס קיין באַשעפעניש קען מסתמא ניט טאָן, אַחוץ מענטשן — צווישן אָט די צוויי פעלדער פון מענטשלעכן לערנען איז אין אונזער פּראַקטיק קיין גרויסער מהלך ניטאָ, און די בריק צווישן זיי איז שפּראַך(43). פרענק לאָרימער וועלכער האָט ניט לאַנג צוריק פאַרעפנטלעכט אַ שטודיע איבער דער פאַרעלטערטער פראַגע וועגן דער שייכות צווישן שפּראַך און דענקען, קומט ענדלעך צום שלוס אַז: „עס איז גאַנץ קלאָר פאַר יעדן וואָס פאַרנעמט זיך בכלל ערנסט מיט דעם ענין אַז עס זענען פאַראַן געוויסע סאָרטן פון צופּאַסן זיך און אָרגאַניזירן איבערלעבענישן וואָס קומען פאַר נאָך איידער מיר גרייכן צו דער שפּראַך מדרגה, און אַנדערע סאָרטן וואָס זענען אָפּהענגיק אַן ווערטער. יעדע גוט־אַנטוויקלטע באַשעפעניש, ווען זי איז פאַראינטערעסירט אין עפּעס וואָס געפינט זיך אויף דער אַנדערער זייט פון אַ טיף וואַסער, קען פילן דעם אויפרייץ פון דער פּראָבלעם, לויפן הין און צוריק און זוכן אַ שמאָלן פּלאַץ אויף אַריבערצושפּרינ־גען. און מענטשן־אַפּן מיט גוט אַנטוויקלטע געהירן קענען אפילו זיך באַנוצן מיט אַ סלופּ אויף אַריבערצושפּרינגען. פון דער אַנדערער זייט איז אָבער זיכער אַז קיינער פון זיי קען ניט אָפּשאַצן די וויכטיקייט פון וויטאַמינען, אָדער ציילן די צאָל מיקראָבן אין אַביסל וואַסער, אָן אַ לינגוויסטיש פאַרמעגן... די פעיקייט צו האַלטן אין קאָפּ

אַ פּראָבלעם וואָס ווערט ניט מאָמענטאַל אַרויסגעצוואונגען פון אַווירקלעכער אויפגעגנומענער סיטואַציע, צו באַטראַכטן אויסגאַנג־פּונקטן, און אויסצוקלייבן צווישן גינסטיקע און אומגינסטיקע ענט־פערס, בקיצור... די פייאיקייט צו באַנוצן אידייען ווי איינסן אין אינטעלעקטועלן עקספּערימענטירן, איז אָפּהענגיק אָן שפּראַך, ווערטער, אָדער אַנדערע סימבאָלן וואָס שטאַמען אָפּ פון לינגוויס־טישער קולטור״(44).

מיר האָבן שוין פריער געזען אַז מאַטעריאַלן וואָס שפּילן די ראָלע פון מיטלען אין אַ פּראָבלעם סיטואַציע, טראָגן ניט בלויז דעם פּאַסיוון כאַראַקטער פון אַ געפונענעם וועג אין אַ קלאָר־אויפגעפּאַסטער ריכטונג, נאָר זיי האָבן אויך די אַקטיווע פונקציע פון אַרויסברענגען נייע קלאָרקייטן, און נייע וועגן וואָס זענען פריער געווען פאַרהוילן. דאָס זעט זיך אַרויס בולטער ווי אומעטום אין שייכות צו שפּראַך. שפּראַך דריקט ניט בלויז אויס דאָס איבערגעלעבטע, נאָר פירט צו נייע ניט געחלומטע איבערלעבענישן. פון אַ סלופּ אַריבערצושפּרינגען אַ וואַסער ביז בויען אַ בריק איז אַ געוואַלטיק ווייטער מהלך. דער דאָזיקער מהלך איז אָנגעפּילט מיט אַ רייכן אינהאַלט פון נייע וועגן און נייע מיטלען אויף בייצוקו־מען די ספּעציפישע שוועריקייטן וואָס די סיטואַציע „טיף וואַסער״ רופט אַרויס. אָבער דאָס אַלץ וואָלט מען דאָך אָן שפּראַך ניט געקענט דערזען.

אונדזער געזעלשאַפטלעך לעבן שטעלט אונדז מוראדיק שטרענ־גע פאָדערונגען. עס געפינען זיך תמיד אינסטיטוציעס און איינצלנע מענטשלעכע מוסטערן וואָס דורך זייער ווירקונג האַלט אין איין וואַקסן דער פּילזייטיקער לעבנס־סטאַנדאַרט צו וועלכן מיר דאַרפן אַרויפקלעטערן. מיט יעדן היסטאָרישן טאָג ווערן אַלץ גרעסער די גייסטיקע צינזן וואָס מיר דאַרפן צאָלן פאַר דער פּריווילעגיע צו זיין מיטגלידער פון דער מענטשלעכער געזעלשאַפט. מיט דער הילף פון שפּראַך צעוואַקסט זיך אי דער קרעדיט, אי דער דעביט, און עס שאַפט זיך אַן אויסגלייך אין אונדזער פאַרפלאָנטערטער סאָציאַל־פּסיכאָלאָגישער בוכהאַלטעריע.

שפּראַך איז אַ פונדאַמענטאַלער אינסטרומענט אין לימודיס־טישע פונקציעס, און עס איז זיכער פאַראַן אַסך אמת אין דזשאָד׳ס דערקלערונג וואָס איך האָב פריער ציטירט אַז כאָטש דערציאונג טעאָרעטיקער האָבן פּרובירט צו פאַרקלענערן די אויפמערקזאַמקייט

וואָס מען שענקט דער שפּראַך, ווייל צוליב דעם ווערט דאָס לערנען טיילמאָל בלויז ווערטערדיק און פאָרמאַל, איז אָבער ניט געלונגען אַריבערצופירן דעם טראָפּ פון שפּראַך אויף אַנדערע לימודים. עס זענען, פאַרשטייט זיך, געבויט געוואָרן אַסך עקספּערימענטאַלע שולן וואו דער טראָפּ איז אַוועקגענומען געוואָרן ניט בלויז פון שפּראַך, און ניט בלויז פון דעם אָדער יענעם לימוד, נאָר פון לימודים בכלל. אָבער אַזעלכע שולן, ווי שוין באַמערקט, זענען טעאָרעטיש איינגעוויקלט אין די שאַרפסטע סתירות, און פּראַקטיש האָבן זיי אָדער קיין גרויסע געווינסן ניט באַוויזן, אָדער זיי האָבן אַריינגעבראַכט דורכן פענצטער דאָס וואָס זיי האָבן אַרויסגעוואָרפן דורך דער טיר. און כאָטש עס איז זייער גערעכט די מורא פאַר „ווערטערדיקייט“, דאַרף מען אָבער זיין אָפּגעהיט ביים אַטאַקירן אָרגאַניזירטע שפּראַכלעכע טעטיקייט, אָדער בכלל „לינגוויסטישע קולטור“, ווי לאָרימער רופט דאָס.

און דאָך, פון שטאַנדפּונקט פון אַ טעאָריע פון שול־דערציאונג, איז דער סימבאָלישער כאַראַקטער פון שפּראַך נאָך ניט דער עיקר. שפּראַך פירט סוף־כל־סוף צו אַזעלכע פּראָצעסן וואָס שטעלן זיך אַסך בולטערע דינאַמישע אויפגאַבן איידער די וואָס ליגן ממילא אין דער אַנטוויקלונג פון סימבאָלן. דאָס ברענגט אונדז צו די טיפערע פּסיכאָלאָגישע פונדאַמענטן פון דער לימודיסטישער טעאָריע. דער ענין איז צו וויכטיק, און פאַרדינט אַ באַזונדער קאַפּיטל.

קאַפּיטל זיבן

דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן

א. אינפאָרמירן — אַ דינאַמישער כוח

פּייאיקייטן זענען בדרך כלל ניט זייער „באַשיידן". זיי האָבן פּיינט צו ליגן ערגעץ פאַרבאָרגן און רואיק וואַרטן ביז ס'וועט קומען „די ריכטיקע מינוט". זיי האָבן אַ טבע זיך צו רייסן, דורכ־צוברעכן די גרענעצן וואָס שטערן זיי אַרויסצוקומען אין דער עפנטלעכקייט. פאַרוואָס האָבן מיר אַזאַ יראת הכבוד געפיל פאַרן הייליקן וואָס גיט זיך ניט צו דערקענען אַ לאַנגע צייט ביז ער ווערט נתגלה? מסתמא אויך דערפאַר ווייל מיר ווייסן ווי שווער עס איז צוריקצוהאַלטן דעם אימפּעטיקן שטראָם פון ווערטפולע פּיי־איקייטן אָדער אייגנשאַפטן. אפשר נאָך מער ווי ביי אַלע אַנדערע פּייאיקייטן איז דאָס ריכטיק בנוגע דער פּייאיקייט צו באַנוצן שפּראַך.

שפּראַך האָט פּיינט צו שווייגן. אין שפּראַך ליגט אַן אינע־ווייניקסטער מוז אַז זי זאָל פון זיך לאָזן הערן. ניט אומזיסט זאָגט מען אויף אַסך מענטשן אַז זיי קענען זיך ניט צוריקהאַלטן פון רעדן. דאָס איז, אונטער געהעריקע באַדינגונגען, און ביז אַ גע־וויסער מאָס, אמת וועגן דעם רוב מענטשן. שפּראַך איז אַליידנ־שאַפט. טיילמאָל ווערט די ליידנשאַפטלעכע זייט פון שפּראַך אַזוי האַסטיק אין איר שטראָמיקן וואוקס אַז זי פאַרטרינקט אַלע אַנדערע שפּראַכלעכע פונקציעס. דאָס קומט פאָר אין מאָמענטן פון ווילדן צאָרן ווען „מען ווייסט ניט וואָס מען רעדט". דעמאָלט איז גאָר ניט שייך צו פאַרנעמען זיך מיט קלאָר מאַכן באַגריפן, אָדער מיטצוטיילן איבערלעבענישן. עס איז עפּעס ווי ס'וואָלט אין גאַנצן ניט געווען קיין הערער, נאָר בלויז אַ רעדער. שפּראַך ווערט דעמאָלט שיעור ניט רעדוצירט צו דער מדרגה פון אומאַרטיקולירטע קלאַנגען.

אָבער אפילו אויף העכערע מדרגות שפּילט אַ גרויסע ראָלע די לײדנשאַפטלעכע רײסעניש פון שפּראַך זיך אויסצודריקן. אין דער אמתן איז גאָר ניטאָ קײן שאַרפע גרענעץ צווישן שפּראַך ווי אַ מיטל זיך אויסצודריקן און ווי אַ מיטל עפּעס מיטצוטײלן. בלויז אין עקסטרעמע פאַלן ווערט פונם ערשטן — אומאַרטיקולירטע קלאַנגען, און פונם צווײטן — אַ פּראָצעס פון געמיטלעך און גלײכגילטיק איבערגעבן געוויסע געדאַנקען. און אפילו דאָ איז די נפקא מינה ניט קײן פונדאַמענטאַלע. אין בײדע פאַלן האָבן מיר פאַר זיך אַ פּסיכישן צושטאַנד וואָס טײלט עפּעס מיט. דער חילוק איז נאָר וואָס אין ערשטן פאַל ליגט דער טראָפּ אויפן פּסיכישן צושטאַנד פונם מיטטײלער, און אין צווײטן — אויפן עפּעס וואָס ווערט מיטגעטײלט. על פּי רוב ווערט אפילו די דאָזיקע נפקא מינה אויך אָפּגעשוואַכט. וואָרים דאָס מיטטײלען קומט פאַר דורך אַ רײסן זיך דערצו, דורכן פאַרלאַנג זיך אויסצודריקן.

אַט הער איך פון אַ דערבײיאיק צימער דאָס באַקאַנטע קול פון מײנס אַ פרײנט. ער גײט אַרום הין און צוריק איבערן צימער און רעדט צו זיך אַלײן. בלויז דאָס אָנגעשטרענגטע שטײגן און פאַלן פון זײן שטים שטערט מיר צו הערן אַלץ וואָס ער זאָגט. אָבער פון די אָפּגעהאַקטע פראַזן און ווערטער פאַרשטײ איך אַז עס האַנדלט זיך וועגן אַ טעאָרעטישן ענין. דאָס פאַרטײדיקט ער אַ געדאַנק מיט פאַרשידענע ראיות און אַרגומענטן. אַט זאָגט ער אַ זאַץ, כאַפּט זיך צוריק, בעסערט אים אויס, טראַכט אַ ווײלע, גיט עפּעס צו, אָדער נעמט עפּעס אַראָפּ. אַט זעט עס אויס ווי ער וואָלט זיך געווענדן צו עמיצן, אַמאָל איראָניש, אַמאָל בײז, אַמאָל גוטמוטיק. פון זײנע ווענדונגען שטעל איך מיר פאָר זײנע באַוועגונגען, כאָטש איך זע זײ ניט. טײלמאָל דאַכט זיך מיר ווי ער וואָלט געסטראַשעט מיט אַ כאַראַקטעריסטישער פינגער באַוועגונג, אָדער אָנגעשטעלט ביסטרע אויגן, אָדער אַ מאַך געטאָן מיט דער האַנט ווי אַן אויסדרוק פון איגנאָרירן. בקיצור, אַלץ אַזוי ווי ער וואָלט מיט עמיצן אײנגעטענהט, כאָטש איך ווײס אַז ער איז אײנער אַלײן, קײנער איז מיט אים ניטאָ.

איך געפין אויס אַז ער האָט פריער דעבאַטירט מיט אַ קעגנער, לײדנשאַפטלעך פאַרטײדיקט זײן פּאָזיציע מיט אַלע אַרגומענטן וואָס זענען אים געקומען אויפן זינען. דערנאָך, ווען ער איז געבליבן אַלײן מיט זיך, האָט ער זיך געכאַפּט אַז די ראיות וועלכע ער האָט

פריער געגעבן זענען געווען זייער שוואַכע. געוואָלט, ווי איז עס געקומען אַז ער זאָל זיך אַזוי פאַרלירן און אין גאַנצן אַרויסלאָזן פון זינען די קרעפטיקסטע אַרגומענטן וואָס ער וואָלט געקענט ברענגען. אַזוי טראַכטנדיק האָט ער ווידער אויפגענומען דעם געדאַנקען־פאָדעם פון דער פריערדיקער דיסקוסיע. ער האָט צו קיינעם ניט גערעדט. ער האָט זיך ניט צוגעגרייט אויף שפּעטער צו רעדן. ער האָט בכלל ניט געטראַכט וועגן די נוצן פון זיינע איצטיקע אַרגומענטאַטיווע געוועבן. ער האָט גערעדט ווייל ס'האָט זיך גערעדט, ווייל ער האָט ניט געקענט שווייגן. און וואָס איז שייך זיין באַוואוסטזיין איז דאָרט גאָר ניט געווען אַחוץ דאָס וואָס מען רופט „אַראָפּרעדן זיך פון האַרצן״. און ווי תמיד, נאָך דעם ווי מען רעדט זיך אָפּ פון האַרצן קען מען מיט מער רואיקייט ווייטער אָנגיין מיט די געוויינטלעכע עסקים פון לעבן(1).

ווען מיר זעען אָט די ליידנשאַפט אין דער ריכטיקער פּער־ספּעקטיווע, וואָס אויף דער שפּראַך זייט געפינט זי זיך אין דער אינטימסטער שייכות מיט אידייען, באַגריפן, און אויף דער מענטש זייט — מיטן געזעלשאַפטלעכן לעבן וואו שפּראַך איז מחייב אַן אינטימע פאַרבינדונג צווישן רעדער און הערער, ווען מיר קוקן דערויף פון אַזאַ שטאַנדפּונקט דעמאָלט באַקומען מיר אַ מעכטיקן פאַקטאָר אין מענטשלעכער אַנטוויקלונג וואָס מיר קענען אָנרופן דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן. עס איז אַ פאַרלאַנג, אַ דינאַמישער פּראָצעס וואָס זוכט אַלע מיטלען זיך צו באַפרידיקן. דאָרט וואו די ווירקלעכקייט גיט ניט קיין געלעגנהייטן פאַרן מיטטיילנדיקן אויסדרוק ווערן אַזעלכע געלעגנהייטן געשאַפן אין דער פאַנטאַזיע, אָדער מען מאַכט זיך אַליין פאַרן פּובליקום און מען שפּילט פאַר זיך אַליין(2).

פון דעם צימער אין וועלכן איך געפין זיך איצט פירן צוויי פענצטער אין אַ וועראַנדע וואָס איז אויך אַ קינדער צימער. נאָך דער שול־צייט קומען זיך צוזאַמען עטלעכע קינדער, סיי פון פאַר־שול עלטער סיי פון אָנהייב שול עלטער, און פאַרברענגען שעהן לאַנג אין שפּילעריי. פאַר מיר איז דאָס באמת אַ פיינע געלעגנהייט צו זען אַלץ וואָס דאָרט קומט פאָר. ווער איך אָפט טאָקע ממש נשתומם ווען איך באַמערק וואָסער אומגעהייערע ראָלע עס שפּילט דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן דאָ, ביי אַ ספּאָנטאַן צונויפגעקומענע

גרופּע, וואו עס איז אין גאַנצן ניטאָ קיין דערוואַקסענער מיט דער־ציערישע כוונות.

ווער עס ווייסט ניט פּרעגט, און ווער עס ווייסט ענטפֿערט. און צווישן די וואָס ווייסן איז פֿאַראַן אַ רייסעניש צו זיין די ערשטע צו אינפֿאָרמירן. פּונקט אַזוי איז עס אויך בנוגע כּללים פֿון אַ שפּיל, אָדער געבן ידיעות וועגן דעם גוטן אָדער שלעכטן כאַראַקטער פֿון שכנישע קינדער, אָדער אינפֿאָרמירן וועגן פֿאַרשיידענע אַנדערע טויזנטער ענינים. עס איז ניט בלויז אַ פּראָצעס פֿון „לערנען דורך טאָן", נאָר אויך, אין אַ געוויסן זינען, דורך לימודים, ווי לויז און שוואַך אָרגאַניזירט זיי זאָלן ניט זיין.

און דאָ ליגט טאַקע דער עיקר. אין אַ געזעלשאַפֿט וואו פֿון קינד ביזן דערוואַקסענעם, פֿונם דורכשניט ביזן העכסט־פֿייאיקן, איז אַזאַ געוואַלדיקער חילוק, — און אַלע לעבן תּמיד צוזאַמען אונטער איין דאַך, אַזוי צו זאָגן, — ווען אין אַזאַ געזעלשאַפֿט ווירקט מיט ליידנשאַפֿטלעכן כּוח דער פֿאַרלאַנג צו אינפֿאָרמירן, ווערט שוין אַביסל לייכטער צו פֿאַרשטיין ווי אַזוי עס איז בכלל מעגלעך אַז אין אַ בערך קורצער צייט זאָל פֿון אַ קינד ווערן אַ דערוואַקסענער, אין פּסיכישן זינען פֿון וואָרט.

קומט אַריין אין אַ פֿרעמדער שטאָט און פֿרעגט זיך ביי אַ פֿאַרבייגייער אויף עפּעס אַ גאַס אָדער אַן אַדרעס. עס ווערט אַזוי אָנגענעם פֿון דער וואַרעמקייט וואָס דער פֿאַרבייגייער ווייזט דע־מאָלט אַרויס. זייער זעלטן טרעפֿט זיך אַז ער ענטפֿערט קאַלט אָדער ווידערווייליק. על פּי רוב קומט דאָס פֿאָר ווען צום שלימ־מזל טרעפֿט איר אָן אויף אַ מענטשן וואָס איז זייער פֿאַרנומען, אָדער פֿאַרביטערט פֿון פֿריערדיקע סיבות. ווען ניט דאָס, קומט געוויינטלעך אַ פֿריינטלעכער ענטפֿער מיט גאַנץ דעטאַלע אָנווייזונגען וואָס צו טאָן. נאָך מער, עס טרעפֿט אָפֿט ווען יענער ביי וועמען איר פֿרעגט הייבט אָן צו ווייזן, און טענהן, און אויסמאָלן, און אָפּמשלען, אַז איר זוכט שוין מיטלען זיינע פּטור צו ווערן. און ווען איר דאַנקט אים שוין און גייט שוין אַוועק, כאַפּט איר זיך אַז ער קוקט אייך נאָך וואו איר גייט. ער וויל זען מיט די אייגענע אויגן צי איר האָט ריכטיק באַנומען די אינפֿאָרמאַציע. נאָך ערגער איז ווען ער באַשליסט מיטצוגיין מיט אייך. דעמאָלט טרעפֿט אַז איר דערפֿילט אויף זיך צו שווער די משא פֿונם פֿאַרלאַנג צו אינפֿאָרמירן.

ענלעכע ביישפּילן קען מען געפינען אויף שריט און טריט. אויף אַ זייער שאַרפן אופן ווייזט זיך דאָס אַרויס ביי עקסטרעמע פאַלן. ווער וואָלט עס ניט געוואָלט זיין דער ערשטער אַנצוזאָגן אַ גליקלעכע אָדער אומגליקלעכע בשורה? קליינע קינדער, ביי וועלכע די געזעלשאַפטלעכע מאַניערן זענען נאָך ניט איינגעשטעלט ווי געהעריק, ווי זיי לויפן, שטופן זיך, רייסן זיך אַריבערצויאָגן איינער דעם צווייטן, אַבי צו זיין די ערשטע צו ברענגען די אינפאָרמאַציע.

ב. דער לימודיסטישער פאַקטאָר

דער סאָציאַלער פּראָצעס שעפּט זיך ניט אויס מיט פּאַסיווע געלעגנהייטן און אַקטיווע לערנער. ער וואָלט אין גאַנצן פאַרלוירן זיין ספּעציפישן דינאַמישן כוח ווען מען זאָל פון אים אַוועקנעמען דעם מאָמענט פונם אַקטיוון לערער וואָס פורעמט אויס סיטואַציעס אויף אַזאַ אופן אַז דער לערן־פּראָצעס זאָל קענען פאָרקומען שנעלער און זיין מער פרוכטבאַר. אַוועקצונעמען דעם מאָמענט פון אַקטיווער לערעריי הייסט אויך אַז מיר זאָלן אויפפּאַסן אונדזער לעבן אַזוי ווי מיר וואָלטן קיין שפּראַך־באַשעפענישן ניט געווען, און ניט פאַר־מאָגט אין זיך דעם דראַנג צו בויען סיטואַציעס און באַזאָרגן זיי מיט מאַטעריאַלן פון אַזאַ פאָרם און אין אַזאַ פּאָזיציע אַז זיי זאָלן סטימולירן דעם לערן־פּראָצעס און מעגלעך מאַכן אַז אין משך פון אַ בערך קליינער צאָל יאָרן זאָלן מיר קענען אויסוואַקסן צו יענער טורעמדיקער הייך וואָס רופט זיך מענטש. בקיצור, כדי מענטשן זאָלן זיין מענטשן מוזן זיי האָבן די אייגנשאַפט און די פיאיקייט בכיוון צו בויען סטימולירנדיקע לערן־סיטואַציעס, מוזן זיי אַריינ־ברענגען דעם לימודיסטישן פאַקטאָר ווי אַ נאַטירלעכע טייל פונם סאָציאַלן געוועב.

אָט קום איך אַריין אין אַ פרעמדער שטאָט. איך האָב ביי זיך אַ צעטעלע מיט אַ נאָמען און אַן אדרעס פון אַ מענטשן וואָס איך דאַרף אים אויפזוכן. וואָלט איך געווען אַ קאַץ אָדער אַ הונט וואָלט איך געדאַרפט האָבן די פאַרלאַנגטע זאַך פאַר די אויגן, אָדער ווייניקסטנס האָבן געלערנט שוין פריער אין וועלכער ריכ־טונג זי געפינט זיך, כדי זיך צו רייסן צו איר. בין איך דאָך אָבער אַ מענטש איז אַ קאַרטל מיט שפּראַכלעכע סימבאָלן גאַנץ גענוג רעאַל עס זאָלן אין מיר דערוועקן די נייטיקע אָפּרופן. דאָ

איז פֿאַראַן פֿון איין זייט די פּאַסיווע סיטואַציע, ד״ה, די גאַנצע אַרומיקייט פֿון וועלכער איך דאַרף אויסקלייבן מיין ריכטיקן וועג, און פֿון דער אַנדערער — מיין אָפּרוף, מיין זוכעניש. אָבער דאָס וואָלט מיר ווינציק געהאָלפֿן ווען דערמיט זאָל זיך אַלץ ענדיקן. עס וואָלט מיך אַוועקגעשטעלט אין דער רחמנותדיקער הילפֿלאָזער לאַגע פֿון אַן איינזאַמער חיה אין וואַלד. אויך דאָרט איז פֿאַראַן פֿון איין זייט אַ סיטואַציע און פֿון דער אַנדערער אַ זוכעניש. אָבער דערמיט קען מען די חיה מדרגה ניט אַריבערשטייגן. אין אַזאַ לאַגע וואָלט אַ מענטשן אויסגעקומען צו ווערן ביי יעדער געלעגנהייט אַ מין ראָבינסאָן קרוסאָ. אָבער ווען יעדער פֿון אונדז זאָל תּמיד דאַרפֿן אַלץ אָנהייבן פֿון ס׳ניי, וואָלט אַ מענטש געדאַרפֿט לעבן לכל הפּחות עטלעכע הונדערט יאָר כּדי ער זאָל כאָטש קענען צוקומען צו דער מדרגה פֿון אַ נעאַנדערטאַל מענטש. איז דאָך אָבער דאָס לעבן צו קורץ, און איך פֿיל אַז מיינע שפּראַך כּלים קענען מיר דאָ גאַנץ פֿיין אַרויסהעלפֿן, פֿרעג איך ביי אַ פֿאַר־ בייגייער וואו צו גיין. ווען יענער ווייזט מיר אָן סימנים — „איר זעט דאָרט דאָס ווייסע הויז?״ „גייט אַריבער די רעלסן״, „אַנטקעגן געפֿינט זיך אַ סטאַטוע״, אאַז״וו. — זענען דאָס מאַטערי־ אַלן פֿון דער ריכטיקער פֿאָרם און פּאָזיציע וואָס קענען מיר העלפֿן דערגרייכן מיין ציל. ווען ער וואָלט אָבער מיר פּרובירט קלאָר מאַכן מיין וועג מיט אַזעלכע אָנווייזונגען ווי: „דאָרט גייען מענטשן״, אָדער „איבערן קאָפּ איז דאָרט פֿאַראַן אַ הימל״, אָדער „דאָס הויז האָט פֿענצטער״, וואָלט דאָס מיר קיין נוצן ניט געבראַכט. ווייל די מאַטעריאַלן וואָלטן דעמאָלט ניט געווען פֿון אַזאַ פּאַסיקער פֿאָרם אַז זיי זאָלן קענען אַרויסהעלפֿן אין דער דאָזיקער ספּעצי־ פֿישער סיטואַציע.

ער האָט אויך באַנוצט אַזעלכע ווערטער ווי רעכטס, לינקס, אַראָפּ, אַרויף, אַהין, אַהער, גלייך, קווער, אאַז״וו, דערמיט האָט ער אַוועקגעשטעלט באַשטימטע פּאָזיציעס, אַרויסגענומען זיי פֿונם אַלגעמיינעם צעשוואומענעם אַרום און געגעבן מיינע באַוועגונגען די געהעריקע אָריענטאַציע. אָבער מיט דעם אַלעם שעפּט זיך נאָך ניט אויס דער עכט־מענטשלעכער אַקט פֿונם דאָזיקן פּראָצעס. עס האָט אייגנטלעך נאָך עפּעס פּאַסירט וואָס וואַרפֿט זיך ניט אין די אויגן, איז אָבער דאָס וויכטיקסטע פֿון אַלע זיינע האַנדלונגען. ער האָט צונויפֿגעשטעלט סימנים, איינגעפּלאָכטן זיי אין אַ ראַם

פון ריכטונגען, געשאַפן אַ גאַנצע ריי סיטואַציעס וועלכע איך האָב פאַר די אויגן ניט געזען, וועלכע איך האָב שפּירעריש ניט איבער־געלעבט, ווייל דאָס איז געטאָן געוואָרן מיט קלאַנגען, ווערטער, שפּראַך. דאָס האָט ער „קינסטלעך" אָפּגעשטעלט אַ לאַגע אַזוי ווי איך וואָלט געווען דערביי, אַזוי ווי דאָס וואָלטן געווען געשעענישן וואָס וויקלען זיך ממילא אַרויס פון אָביעקטיווע פּראָ־צעסן. אָבער ניט אַזוי איז עס דאָך געווען אין דער אמתן. ער האָט מיט דער הילף פון שפּראַך מיר פאָרגעשטעלט סיטואַציעס וואָס איך וועל ערשט שפּעטער זען, און האָט מיר געגעבן די ביטיקע אָנווייזונגען ווי צו האַנדלען בעת זיי וועלן מיר אַנטקעגנ־קומען. און דאָס איז דאָך דער גאַנצער זינען פונם באַגריף לימוד.

דאָס זעלביקע קומט פאָר ווען איין קינד ווייזט אַן דעם צווייטן די כללים פון אַ שפּיל. איין קינד וואָס איז נאָך צו יונג ווייסט ניט ווי אַזוי זיך צו פאָרבאַהאַלטן, ווען אַרויסצושפּרינגען פון דער באַהעלטעניש, וואוהין צו לויפן, אד"ג. דאָס אַנדערע קינד, אַן עלטערס שוין, ווייזט אַן מיט אַ ביישפּיל וואָס צו טאָן. דאָס ווערט געטאָן געוויינטלעך אַזוי: די שפּיל ווערט אויף אַ ווײַלע איבערגעריסן. עטלעכע קינדער ווערן אָפּגעשטעלט אין דער פּאָזע אַזוי ווי זיי וואָלטן זיך געשפּילט, כאָטש מען זאָגט זיי אָן אַז זיי דאַרפן ניט מאַכן די ריכטיקע שפּיל־באַוועגונגען, ווייל דאָס איז ניט מער ווי אַ ביישפּיל. אין אָט דער דאַזיקער „אַזוי ווי"־לאַגע ווערט געגעבן די ריכטיקע אינפאָרמאַציע. נעמט אַוועק דעם לימודיסטישן פאַקטאָר פון דער דאַזיקער סיטואַציע, און פאַר די קליינע קינדער וואָלט געווען פּונקט אַזוי אוממעגלעך צו שפּילן זיך אין באַהעלטעניש ווי צו שפּילן שאַך.

יעדע אַנטי־לימודיסטישע שול־טעאָריע מוז זיין שרייענדיק אומקאָנסעקווענט. אַזאַ טעאָריע מוז בלייבן שטיין ערגעץ אין מיטן און איגנאָרירן די שאַרפע סתירות אין וועלכע זי אַליין פאַר־וויקלט זיך. לאָמיר זען: דער אַמעריקאַנער שול־רעפאָרמער, דער דירעקטאָר פון די באַקאַנטע ווינעטקא שולן, קאַרלטאָן וואַרשבוירן, האָט אין 1925 באַזוכט פאַרשיידענע נייע און עקספּערימענטאַלע שולן אין אייראָפּע. ער האָט אויך באַזוכט די באַרימטע שולן אין האַמבורג וואָס זענען געשטאַנען אויף אַ שטרענגן אַנטי־לימודיס־טישן שטאַנדפּונקט. און אָט איז אַ שמועס צווישן דעם אַמעריקאַנער וואַשבוירן, און הער גלעזער פון די האַמבורג שולן.

וואַשבוירן:

אָבער האָט איר ניט אין אייער געדאַנק קיין שום שול פּראָ־גראַם, קיין ליסט פון זאַכן וואָס איר רעכנט אַז די קינדער דאַרפן וויסן — די זאַכן וואָס זיי וועלן דאַרפן באַנוצן אין דערוואַקסענעם לעבן? מאַכט איר ניט, פון צייט צו צייט, עפּעס אַ חשבון פון דעם וואָס די קינדער האָבן געלערנט און מעגלעך אָנרעגן זיי זיך צו פאַראינטערעסירן מיט די ניצלעכע טעמעס וואָס זיי האָבן ניט אָנגערירט?

גלעזער:

ניין (שטאַרק באַטאָנט), מיר ווילן ניט האָבן אַזאַ ליסט אין געדאַנק. דאָס איז טאַקע דאָס וואָס די שול פון אַלטן טיפּ טוט און פון וואָס מיר ווילען זיך אָפּרייסן. מיר ווייסן ניט וואָס די קינדער וועלן באַנוצן אין שפּעטערדיקן לעבן.

וואַשבוירן:

דאָך, עס איז מעגלעך אויסצוגעפינען וואָסערע זאַכן עס ווערן אַזוי אַלגעמיין באַנוצט אַז מיר זאָלן באַרעכטיקן זיי צו לערנען מיט יעדן קינד. איר ווייסט, למשל, אַז אין לעבן וועט יעדעס קינד דאַרפן עפּעס לייענען, רעכענען, אַז ער וועט דאַרפן קענען שרייבן און אויסלייגן געוויסע פּשוטע ווערטער, אַז ער וועט דאַרפן האָבן געוויסע עלעמענטאַרע ידיעות אין געשיכטע און געאָגראַפיע. איר קענט באַשטימען די דאָזיקע אַלגעמיינע הויפּט־זאַכן דורך אַ דירעקטער סטאַ־טיסטישער אויספאָרשונג פון דעם אַרומיקן לעבן, און דורך דעם אויסמיידן צו לאָזן לעכער אין די קינדערס וויסן.

גלעזער:

האַלט איר באמת אַז נאָך דעם ווי אַ קינד האָט מיט אונדז געלעבט אַכט יאָר צייט, ברענגענדיק פריי צו אונדז זיינע פּראַגעס, רעדנדיק וועגן יעדער זאַך וואָס אינטערעסירט אים אין דעם געגעבענעם עלטער, וועלן וויכטיקע פאַקטאָרן אויס־געלאָזן ווערן? (3).

גלעזערס ערשטער אויסדריקלעכער „ניין" שטימט לחלוטין ניט מיט דער זיכערקייט אַז „וויכטיקע פאַקטאָרן" וועלן ניט אויסגעלאָזן ווערן. דער איינציקער לאָגישער ענטפער וואָלט גע־דאַרפט זיין: אונדז אַרט ניט וואָס די קינדער וועלן דאַרפן שפּעטער. מיר טראַכטן גאָרניט וועגן דעם בעת מיר זענען פאַראינטערעסירט

אין זייער דערציאונג. אונדזער אויפגאַבע איז צו שטילן זייערע איצטיקע נויטן, צו באַפרידיקן זייערע איצטיקע, און בלויז די איצטיקע באַדערפענישן. ווען זיי וועלן אויסוואַקסן און זיי וועלן זיך נייטיקן אין נייע דערגרייכונגען וועט דער אינטערעס וואָס זיי וועלן דעמאָלט האָבן אין די נייע באַדערפענישן ווירקן אַז זיי זאָלן זיי פאַרענטפערן אויפן געהעריקן אופן, פונקט ווי זיי טוען דאָס איצט מיט די באַדערפענישן וואָס שפּילן שוין, היינט, אַ ראָלע אין זייער לעבן.

טעאָרעטיש וועט עס הייסן אַז דער לערן־פּראָצעס קומט פאָר דורך אָפּרופן זיך אויף „אמתע" און ניט אויף „קינסטלעכע" סיטואַציעס. מיר לערנען דורך דעם „אַזוי איז" און ניט דורך „אַזוי ווי". דאָס אויסאַרבעטן אַ „ליסט אין געדאַנק", אָדער אַ שול־פּראָגראַם און קינסטלעך בויען סיטואַציעס כדי איר געבן אַ מעגלעכקייט זיך צו פאַרווירקלעכן איז ניט דער נאַטירלעכער גאַנג פון מענטשלעכן לערנען, איז לימודים, און איז אַ פונדאַמענטאַלע הנחה בלויז פון דער אַלטער שול. די נייע שול איז געבויט אויף אַ לערן־פּראָצעס וואָס איז צוזאַמענגעשטעלט בלויז פון צוויי גלידער: אַ סיטואַציע וואָס איז אַ ממילאדיקער פועל יוצא פון אָביעקטיווע געשעענישן, און אַ לערנער, אַן אָרגאַניזם וואָס נעמט אויף סטימולן, רופט זיך אויף זיי אָפּ, און ענדערט זיך בלויז אויף אַזוי פיל אויף וויפיל די שייכותן צווישן זיינע טיילן זענען מחייב.

אָבער ווען מען לייקנט אין גאַנצן אַז עס איז נייטיק וועלכע עס איז שול־פּראָגראַם, און אין דער זעלביקער צייט פּרייט מען זיך דערמיט וואָס אַן אָפּיציעל פאַרלאַנגטע פּראָגראַם ווערט סיי ווי פאַרזיכערט, דאָס איז אַ שרייענדיקע סתירה וואָס איז דורך און דורך צעשטעריש.

וואָרים מען קען דאָך גאַנץ פּשוט פרעגן: אויב די „וויכטיקע פאַקטאָרן" זענען יאָ אַזוי וויכטיק, ווי קען מען זיי איבערלאָזן צו ריינע השערות אַז די „נייטראַלע" טעטיקייטן וועלן סיי ווי פירן צו זיי, און ניט אָפּערירן מיט אַ באַשטימטער „ליסט אין געדאַנק"? אין דער אמתן פרעגט טאַקע וואַשבורן אַזאַ פראַגע גאַנץ דירעקט, אָבער דער שמועס מיידט אויס אין גאַנצן די טיפערע טעאָרעטישע אימפּליקאַציעס פוןביידע צדדים. וואַשבורן פרעגט: „איר האָט נאָך ניט געענטפערט אויף מיין טענה בנוגע מאַכן די סביבה וויסנשאַפטלעך און ניט צופעליק. פאַרוואָס ניט

אָוועקשטעלן אָנרעגונגען צו פאַראינטערעסירן אין זאַכן וואָס איר ווייסט אַז די קינדער וועלן שפּעטער באַדאַרפן אַנשטאָט די צופעליקע אָנרעגונגען פון טעגלעכן לעבן ?" דערויף האָט גלעזער געענטפערט : „איך רעכן אַז דאָס איז דער חילוק צווישן אַמעריקע און דייטשלאַנד. דאָרט, אין אַמעריקע, פילט איר אַז אַלץ איז שוין איינגעשטעלט" אאַז"וו. דער גאַנצער טעאָרעטישער פונדאַמענט פאַרשווינדט, און די גאַנצע נייקייט פון דער שול ווערט געבויט אויף אַ מאָמענטאַלן לאָקאַלן צושטאַנד.

פון די פריערדיקע רייד וואָלט מען אפשר געקענט דרינגען אַז דאָ ווערט שטאַרק אונטערגעשאַצט די ראָלע פון צופעליקן לערנען. דער אומגעהייער רייכער פסיכישער באַגאַזש פון אַ מענטש שטייגט דאַך ווייט, ווייט אַריבער די גרענעצן פון שול־דערציאונג, אָדער פון אַנדערע אָרגאַניזירטע אופנים באַוואוסטזיניק אַרויסצורופן פּראָגרעסיווע ענדערונגען אין דער טבע פון די וואַקסנדיקע דורות. ווער גיט זיך דען ספּעציעל אָפּ מיט די מיליאָנען קליינע און גרעסערע פּרטים פונם לאַנגן צעטל געוואוינהייטן, מנהגים, זיטן, ידיעות, אד"ג ? זאָלן מיר זאָגן אַז דאָס אַלץ איז אַ דירעקטער פועל יוצא פון ריינע לימוד־פּראָצעסן ? ווען די פראַגע זאָל אַזוי קאַטעגאָריש אַוועקגעשטעלט ווערן, דאַרף מען טאַקע ענטפערן מיט „ניין". אָבער דערצו זענען נייטיק עטלעכע דערקלערונגען.

בלויז ווען מיר פאַרשטייען דעם „לימוד" אויף אַ זייער ענגן און באַגרענעצטן אופן, קענען מיר וועגן אים טראַכטן נאָר אין פאַרבינדונג מיט דער שול. טעאָרעטיש האָט אַזאַ דעפיניציע קיין ווערט ניט, ווייל זי רירט ניט אָן קיין פונדאַמענטאַלע פּרינציפּן, און קען ממילא ניט וואַרפן קיין ליכט אויף ברייטערער פּראַקטיק און היסטאָרישער און פסיכאָלאָגישער אַנטוויקלונג. האָבן מיר אָבער אין זינען ניט אַזוי דעם לימוד ווי דעם לימודיזם, ד"ה, אַ פונדאַמענטאַלן פּרינציפּ אין לערן־פּראָצעס, דעמאָלט באַמערקן מיר אַז ער פאַרנעמט זייער אַ חשובן פּלאַץ אפילו אין די אַזוי־גערופענע „צופעליקע" לעבנס־סיטואַציעס. וואָרים וואו נאָר עס פאַרברענגען צוזאַמען באַשעפענישן פון פאַרשיידענעם עלטער אין פאַרשיידענע טעטיקייטן, און האָבן אַ מעגלעכקייט זיך צו באַנוצן מיט שפּראַך, דעמאָלט איז לימודיזם אומפאַרמיידלעך. די אַלע געבראַכטע ביישפּילן וואָס האָבן לחלוטין ניט געהאַט צו טאָן מיט שולן אָדער לערער, האָבן דאָס גאַנץ קלאָר דערוויזן.

און דאָך טאָר מען באין אופן ניט פאַרקלענערן די גענואַל־טיקע ראָלע פון צופעליקע סיטואַציעס וואו דער לימודיסטישער עלעמענט איז כמעט ווי ניט פאַרטראָטן. נאָך מער, דאָס צופעליקע לערנען פאַרנעמט זייער אַן אָנגעזעענעם פּלאַץ אפילו אין לימודיסטי־שע סיטואַציעס. ווארים די עכט לימודיסטישע סיטואַציע מוז פאַרקו־מען אין אַ ראַם פון גאַנץ באַשטימטע באַציאונגען, באַציאונגען צום לערער, צו די אַנדערע קינדער, צו דער שול, צו זיך אַליין אין דער געגעבענער סביבה, און, ענדלעך, צום לימוד. די ידיעות וואָס מען באַקומט, און די באַציאונגען צו זיי וואָס מען אַרבעט אויס אין זיך, דאָס זענען צוויי באַזונדערע זאַכן. די רעזולטאַטן פון באַוואוסטזיניקן לערנען זענען אַסך רייכער ווי דאָס וואָס די לימודיסטישע אויפגאַבן זוכן אַרויסצוברענגען(4). עס ווייזט זיך אָבער אַרויס אַז געוויסע לערן־פּראָדוקטן פאָדערן ספּעציעלע לימו־דיסטישע אויפמערקזאַמקייט, און אַז אַט די פאָדערונג ווערט גרעסער מיטן וואוקס פון דער מאָדערנער ציוויליזאַציע.

ג. אַבסאָלוטיסטיש און עקספּערימענטאַל

עס לוינט זיך אויף אַ ווײַלע אָפּצושטעלן פון עיקר געדאַנק פון דעם קאַפּיטל כדי קלאָרער איינצוזען פאַרוואָס דאָס איז אַזוי. דאָס וועט צום סוף נאָך בולטער אונטערשטרייכן די ראָלע פונם פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן ווי אַ פאַקטאָר אין דערציאונג.

בעת מיר האָבן אין אַ פריערדיק קאַפּיטל גערעדט וועגן דעם פּרינציפּ פון לימודיזם איז אָנגעוויזן געוואָרן אַז די אונטערשיידן צווישן די פּרימיטיווע און ציוויליזירטע פאָרמען פון דערציאונג ווערן אָפּט דערקלערט דערמיט וואָס דאָס פּרימיטיווע לעבן איז איינפאַך, ניט גענוג קאָמפּליצירט. אונדזער ציוויליזאַציע, ווידער, שטעלט מיט זיך פאָר אַזאַ פאַרפּלאָנטערט געוועב, און דעריבער בייטיקן מיר זיך אין באַזונדערע אינסטיטוציעס, אָרגאַניזירטע מאַ־טעריאַלן, און ספּעציעל געאיבטע מענטשן וואָס זאָלן העלפן דערצו אַז די קומענדיקע דורות זאָלן קענען אַריינוואַקסן אין סאָציאַלן לעבן און זיך אָנזאַפּן מיט די נייטיקע ידיעות. די דאָזיקע רייד זענען צו אַלגעמיין, און עס פעלן שאַרפער אַקצענטירטע מאָמענטן מיר זאָלן באמת קענען דערגיין אַביסל גענויער אין וואָס עס

באַשטייען די פֿאַקטאָרן וועלכע רופֿן אַרויס אַזאַ אינסטיטוציע ווי עס איז אַ שול.

אַזאַ וואָרט ווי „קאָמפּליצירט" זאָגט צו ווינציק. פֿאַראַן ממש אַ ים פֿון גלויבנס, און מעשׂות, און ידיעות, און טראַדיציעס, און מנהגים, און אינסטיטוציעס, אאַ"וו, וואָס שפּילן אַ רעגולאַטיווע ראָלע ביי פּרימיטיווע שבֿטים, און מיט וועלכע יעדער מיטגליד דאַרף זיין באַקאַנט, ער זאָל זיך קענען אויסהיטן פֿון עבֿירות און שטראָפֿן, ער זאָל פֿאַרדינען לויב און אָנערקענונג, און ער זאָל בכלל ניט דאַרפֿן זיין קיין פֿרעמדער און אַריינפֿאַלן „ווי אַ יוון אין סוכּה". וואָס מער מיר באַקענען זיך מיטן פּרימיטיוון לעבן אַלץ שווערער ווערט צו כאַראַקטעריזירן עס מיט אַזעלכע ווערטער ווי איינפֿאַך, אָדער צוגעגנגלעך, אָדער ענלעכע טערמינען. און דאָך איז עס אַ פֿאַקט אַז כאָטש מען קען ניט אַוועקמאַכן מיט דער האַנט די ראָלע פֿון דערציאונג, אפֿילו פֿון באַוואוסטזיניקן לערנען, אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפֿט, זענען אָבער ספּעציעלע שול־אינסטיטוציעס כאַראַקטעריסטיש בלויז פֿאַר אונדזער ציוויליזאַציע. קענטיק אַז מיר מוזן אָנקומען צו גענויערע באַגריפֿן ווי „קאָמפּליצירט־איינפֿאַך" כּדי מיר זאָלן דעם ענין קלאָרער פֿאַרשטיין.

פּרימיטיווע דערציאונג קען אין אַלגעמיין צעטיילט ווערן אויף דריי מאָמענטן: פֿיזיש־מיליטערישע, מאָראַל־טראַדיציאָנעלע און אינ־דוסטריעלע. די ערשטע האָט צו טאָן, מערסטנס, מיט פֿיזישע איבונגען בכלל, וואָס זייער צוועק איז פֿאַרגעניגן, אָדער אַנטוויקלען קונציקע באַוועגונגען. צווייטנס, גייען אין דעם קלאַס אַריין אויך אַזעלכע טעטיקייטן וואָס האָבן אַ קלאָרן מיליטערישן צוועק, ווינ־ציקסטנס פֿאַר די דערוואַקסענע. די דאָזיקע טעטיקייטן נעמען אין זיך אויך אַריין צערעמאָניעס וואָס דאַרפֿן צוגרייטן צו שלאַכטן מיט דרויסנדיקע שונאים. אונטער מאָראַל־טראַדיציאָנעלע דערציאונג פֿאַרשטייען מיר אַלץ וואָס האָט אַ שייכות צו איבערגעבן מעשׂות, טראַדיציעס און אויך דאָס וואָס שטרייכט אונטער איצטיקע אָנ־גענומענע לעבנס־כּללים. די לעצטע ווערן פֿאַרשטאַנען ווי אַב־סאָלוטע אמתן וואָס האָבן ניט קיין געשיכטע הינטער זיך און ניט קיין דערקלערונגען. די אינדוסטריעלע דער־ציאונג פֿאַרנעמט זיך מיט אויסלערנען די אַרבעטן פֿון וועלכע דער שבֿט ציט זיין חיונה.

ווען מיר קוקן זיך צו צו די דאָזיקע דריי קלאַסן זעען מיר אַז בלויז דער מיטלסטער, די מאָראַל־טראַדיציאָנעלע דערציאונג, איז געווען פאַרבונדן מיטן אָפּשטאַם פון דער שול. די גריכישע פּאַלעסטראַ, די שול פאַר גימנאַסטיק, איז אַן אויסנאַם, אָבער אויך אין גריכנלאַנד איז די „מוזיק־שול" געווען די אמתע שול, און דאָרט האָט גריכישע קולטור — מאָראַל און טראַדיציע — געשפּילט די הויפּט־ראָלע. אינם גרויסן רוב אַנדערע פאַלן, וואו נאָר די דערציאונג פון קינדער האָט געצויגן באַזונדערע סאָציאַלע אויפמערקזאַמקייט, און עס איז געשאַפן געוואָרן דערפאַר אַ באַזונדערע אינסטיטוציע, האָט זי, אין גאַנצן גענומען, געהאַט צו טאָן מיט מאָראַל־טראַדיציאָנעלער דערציאונג.

די סיבה דערפון דאַרף מען ניט גיין ווייט זוכן. ווארים די לעצטע — מאָראַל־טראַדיציאָנעלע דערציאונג — איז זייער אַסך אָנגעוויזן אויף שפּראַך, און איז ניט מחויב אָנצוקומען צו באַלדיקער טעטיקייט כדי זיך קלאָר צו מאַכן. מיט דער הילף פון שפּראַך איז מעגלעך צו שאַפן אַ רייכן קאָנצעפּטועלן מאַטעריאַל, וואָס באַשטייט פון געזעצן, כללים און אַלגעמיינע רעגולירנדיקע פּרינציפּן. פּרינציפּן ווענדן זיך צו פאַרגאַנגענער דערפאַרונג און שטעלן פעסט זייער ווערט ביי מעגלעכע קומענדיקע געלעגנהייטן. מיט איין וואָרט, דאָס זענען קינסטלעך געבויטע סיטואַציעס וואָס שטיצן זיך אויף פאַרגאַנגענע געשעענישן, ווייזן אַן האַנדלונגען אין קומענדיקע לאַגעס, כאָטש אין איצטיקן מאָמענט קומען ניט פאַר די נייטיקע שייכותן פון פאַסירונגען ביי וועלכע די דאָזיקע האַנדלונגען זאָלן זיין נייטיק.

בנוגע די אַנדערע טעטיקייטן, וואָס זענען שוין אָפּהענגיק אַן וויסנשאַפטלעכע פאָרשונגען כדי עס זאָלן זיך שאַפן שטענדיקע כללים, האָט זיך אין יענער צייט, פאַרשטייט זיך, אַזאַ קאָנצעפּטועלער מאַטעריאַל ניט געקענט שאַפן. האָט דאָך ממילא קיין רייד ניט געקענט זיין וועגן דעם אַז אויפן באַדן פונם אַלגעמיינעם לימודיסטישן היגטערגרונט זאָלן אַרויסשווימען אָרגאַניזירטע לימודים. אויך ביי מאָראַל־טראַדיציאָנעלער דערציאונג וואָלט דאָס ניט געקענט פאַרקומען ווען עס זאָל זיך ניט האָבן אַנטוויקלט די טעכניק פון לייענען און שרייבן. וואָרים פאַר תורה שבעל פה, וואָלט גענוג געווען דער געוויינטלעכער קאָנטאַקט מיט מענטשן. ווען אַ תורה איז בלויז אַ מויל־צו־מויל ענין איז מען געצוואונגען צו מאַכן

אַן אַפּקלייב לויט צופעליקער איינזעעניש. געוויסע טיילן ווערן פאַרגעסן, אַנדערע געדענקט מען, און די וואָס בלייבן ווערן ממילא די בילכערע, און ווערן ווי אַזעלכע איבערגעגעבן. אָבער ווען עס ווערן געשאַפן מעגלעכקייטן פאַר פּערמאַנענטע רעקאָרדן, ווען כללים, רעגולאַטיווע שפּרוכן און טראַדיציעס קענען ווערן אויף שטענדיק פאַרפיקסירט, דעמאָלט איז שוין פאַראַן אַ ברייטער באָדן פאַר פאַרגלייכן, קאָמענטאַרן און ענדערונגען. דער אָפּקלייב דאַרף שוין ניט געמאַכט ווערן צופעליק, און אויב עס ווערט צוגעשריבן פּריאָריטעט צו געוויסע טראַדיציעס קענען אין דעם זיין פאַרוויקלט איבערלעבענישן פון אַסך מענטשן, און אַסך דורות. די קונסט פון שרייבן ברענגט אונדז אויף אַזאַ אופן אַריין אין אַן אַטמאָספערע וואָס מיר וואָלטן אפשר צום בעסטן געקענט באַצייכענען מיטן וואָרט עקספּערימענטאַל.

אָט דאָ ליגט, דוכט מיר, דער הויפּט־חילוק צווישן פּרימיטיווע און ציוויליזירטע געזעלשאַפטן. אין דער ערשטער איז די טענדענץ אַן אַבסאָלוטיסטישע, אין דער צווייטער — אַן עקספּערימענטאַלע. אין דער פּרימיטיווער געזעלשאַפט ווערט דאָס לעבן באַשטימט פון כללים און מנהגים וואָס האָבן אַן אַבסאָלוטע גילטיקייט. ענ־דערונגען קומען פאָר, אומבאַמערקט, פּאַמעלעך, און על פּי רוב אומבאַוואוסטזיניק. דער טאַבו ווערט אויפגענומען פּונקט ווי אַ קינד נעמט אויף דער מאַמעס „פּע, ניט שיין" ד"ה, ווי אַ האַנדלונג וואָס רופט אַרויס ביי אַלעמען נעגאַטיווע באַציאונגען, אָדער כעס, אָדער שטראָף, אָדער אַלץ צוזאַמען. יעדע גוטע האַנדלונג ווערט באַשטימט פון דער לויב און הסכמה פון די אַרומיקע, און פון דער דעספּאָטישער סאַנקציע פון ניט געזעענע און אומקאָנטראָ־לירלעכע כוחות. די טעכניק פון לעבן אין אַזאַ וועלט קען זיין געוואַלטיק קאָמפּליצירט, ווי עס איז אין דער אמתן, און דאָך זאָל ניט נייטיק זיין קיין ספּעציעלע און פאָרמעלע שולונג כדי עס אויסצולערנען. דאָס איז ריכטיק, אפילו אין אונדזער מאָדערנער וועלט ווען מען וויל זיך בלויז באַקענען מיט געוויסע ענדלעכע, פיקסירטע רעזולטאַטן פון קאָמפּליצירטע פּראָצעסן. אימיגראַנטן לערנען זיך אויס די נייע שפּראַך — אויף וויפיל זיי נייטיקן זיך אין איר אין געוויינטלעכן אומגאַנג — כמעט ווי „פון דער לופט". מען לערנט זיך אויס פירן אַן אויטאָמאָביל אָן שום ידיעה וועגן דער פיזיק פון אַ מאָטאָר. מען קען אויך פון טאָג־טעגלעכער

דערפאַדונג געוואָר ווערן די פּרינציפּן פון ערשטער הילף, אפילו ווען מען האָט ניט די מינדסטע ידיעה אין פיזיאָלאָגיע אָדער פיזיאָלאָגישער כעמיע.

דאָס וואָס אין פאַרבינדונג מיט שרייבן איז געבויט געוואָרן אַ נייע פיזישע און גייסטיקע וועלט, אַ באַוואוסטזיניק עקספּערימענטאַלע וועלט, דאָ ליגט דער הויפּט־סטימול פאַר דער שול ווי אַ באַזונדערע אינסטיטוציע, און פאַר אַ פּראָגראַם פון לימודים. און וויפיל מען זאָל ניט מאַכן צו קליין געלט דעם ענין לימוד, מיט דער הילף פון מאָראַלע און רעטאָרישע אַרגומענטאַציעס, קען מען אָבער פון דער שול קיינמאָל דעם לימוד ניט פאַרטרייבן. דאָס וועט מוזן זיין אַזוי לאַנג ווי עס וועט נייטיק זיין דורכצוגיין פּראָצעסן פון דערגרייכונגען אין אַן עקספּערימענטאַלער וועלט, און מען וועט זיך ניט קענען באַנוגענען מיט איבערגעבן ענדגילטיקע, אויף אייביק־סאַנקציאָנירטע רעזולטאַטן פון אַן אַבסאָלוטיסטישער וועלט.

די אייגנשאַפטן פון אַ בכיוונדיקער עקספּערימענטאַלער וועלט זענען גאַנץ קלאָרע. קודם כל איז יעדע דערקלערונג אַן אָפּקלייב פון אַן אַ שיעור מעגלעכע ברירות. קיין איינע פון זיי איז ניט גענומען ווי עפּעס וואָס איז אייביק פיקסירט און צו וועלכער מען דאַרף פילן אַ הייליקע צוגעבונדנקייט. אין דער פּראַקטיק איז נאַטירלעך ניט פאַראַן אַזאַ פרייהייט אין אָפּקלייבן ברירות, וואָרים פאַרשיידענע פאָרמען פון סאָציאַלן דרוק ווירקן אָפט מיט אַ כוח וואָס לאָזט זיך גאַנץ שאַרף פילן. אָבער דאָ רעדט זיך, ראשית, וועגן דעם צושטאַנד פון באַוואוסטזיין ביים אָפּקלייבן אַ ברירה, און צווייטנס איז בכלל נייטיק צו געדענקען אַז דער אידעאַל פון אַן עקספּערימענטאַלער וועלט איז ווייט, ווייט נאָך ניט דערגרייכט געוואָרן כאָטש מיר זעען שוין די טענדענצן און ווייסן וואוהין זיי פירן.

די פרייהייט אין אָפּקלייבן ברירות איז שוין ממילא מחייב אַז יעדע השערה האָט בלויז אַ דערוויילינקן כאַראַקטער, ד״ה, אַז בעת די השערה ווערט געמאַכט איז פאַראַן אַן אַלגעמיינער פּסיכישער הינטערגרונט וואָס דריקט זיך אויס אין אַ גרייטקייט זי צו בייטן ווען נייטיק. אָט די גרייטקייט שוואַכט אָפּ די געפילן וואָס קלעפּן זיך צו געוויינטלעך צו לאַנג אָנגענומענע מיינונגען, און רודערט אויף דעם מענטשלעכן קאָנסערוואַטיזם.

דער וויכטיקסטער מאָמענט איז, פֿאַרשטייט זיך, דער פֿאַקט וואָס מען פֿאַרלאָזט זיך אויף נאַטירלעכע לעבעדיקע פּראָצעסן און מען גיט זיי איבער דאָס לעצטע וואָרט, ד״ה, ווען פּאַסירונגען, אַרבעט־מעטאָדן און באַציאונגען צו אָביעקטן זענען ניט בלויז ממילאדיקע דערשיינונגען אין שטראָמיקע דערפֿאַרונגען נאָר זיי זיינען אויך אַ טעסט מאַטעריאַל אויף אויסצופּרובירן אָנגענומענע אמתן. דער גאַנצער כאַראַקטער פֿון איבערלעבענישן בייט זיך ווען זיי קריגן צו די דאָזיקע דיפֿערענציאַלע קוואַליטעט. וואָרים יעדער פֿאַקט ווערט דעמאָלט ניט בלויז פֿאַקט נאָר אויך קאָמענטאַר, באַ־שטעטיקונג, אָדער אָפּלייקענונג פֿון אידייען און באַגריפֿן.

דער עקספּערימענטאַלער גייסט פֿילט אָן מיט עניוות דאָס מענטשלעכע האַרץ, און מיט ספֿקות — דעם אינטעלעקט. אַזאַ גייסט מוז ביסלעכווייז אָנהייבן צו דערפֿילן אַז אפֿילו דאָס וואָס מיר רופֿן פֿאַקט איז אויך ניט מער ווי אומגעפֿער דאָס פֿאַרוואָס מיר האַלטן עס צו זיין(5). שפּירערישע דערפֿאַרונג אַליין איז ניט גענוג. אין שפּירערישער דערפֿאַרונג זענען ניט אָפּגעטיילט די סיבות פֿון די פּועל יוצאס און פֿאַרשיידענע פֿאַקטאָרן וואָס סטימולירן איינדרוקן זענען צונויפֿגעמישט. דער עקספּערימענטאַלער גייסט אין אַ פּראָ־בלעמאַטישער סיטואַציע מוז זיך קודם כּל פֿאַרנעמען מיט דער עובדא פֿון שאַפֿן די פּאַסיקע געצייג כּדי צו אַנאַליזירן, קלאַסיפֿיצירן און פּינקטלעך פֿאַרצייכענען אַכטגעבונגען. ממילא מוזן מיטלען, מעטאָדן, אַרבעט־אופֿנים פֿאַרנעמען אַ פּראָנט פּאָזיציע. אַזוי קומען מיר צו אַ ציוויליזאַציע וואו דער הויפּט־כּוח ליגט אין ראַפֿינירטן געצייג מאַטעריאַל אין דער פֿאָרם פֿון פֿיזישע כּלים, אַלגעמיינע אידייען, אָדער ספּעציפֿישע השערות.

שרייבן איז לכתחילה געווען אַ מיטל פּינקטלעך צו פֿאַרפֿיק־סירן סאָציאַלע כּללים און פֿאַקטן, און אויך כּדי צו קענען מיטטיילן געדאַנקען פֿון דער ווייטנס. אָבער אַזוי שנעל ווי די ערשטע פּראָבעס זענען געמאַכט געוואָרן, און מען האָט אָנגעהויבן צו פֿילן די נייטיקייט צו פֿאַרבעסערן און ראַפֿינירן דאָס מיטל, הייבט זיך אָן אַ לאַנגע און כּסדרדיקע אַנטוויקלונג פֿון דער שרייב־קונסט. שרייבן ווי אַ געצייג פֿון דער ציוויליזאַציע העלפֿט מיט מען זאָל אונטערשטרייכן די וויכטיקייט פֿון געצייג אַזוי אַז אָנגענומענע גע־דאַנקען פֿאַרלירן מיט דער צייט זייער אַבסאָלוטע גילטיקייט און ווערן אויך פֿאַרוואַנדלט אין עקספּערימענטאַלע מיטלען. די קונסט

פון שרייבן שטאַמט אָפּ פון די ערשטע מנעמאָנישע צייכנס, גייט איבער צו בילדער שריפט, צו אידיאָגראַמען, צו פאָנאָגראַמען, צו טראַף־פאָנאָגראַמען, און ענדלעך צום מאָדערנעם אלף בית. דאָס פירט ווייטער אָפּצוטיילן אין שריפט באַזונדערע ווערטער, באַנוצן אָפּשטעל צייכנס, פּאַראַגראַפן, אאַז״וו. ווען עס שאַפט זיך אַ מעגלעכקייט גענוי צו פאַרגלייכן שריפטלעכע מוסטערן פון פאַר־שיידענע מענטשן, צייטן און פאַקטן, איז שוין דער וועג פריי פאַר אַנטוויקלען די קונסט פון קאָמפּאָזיציע, רעטאָרישע אַנאַליז, פאַרגלייכן געשעענישן, פאַנאַנדערקלייבן זיך אין טערמינאָלאָגיע, באַגריפן, און אַזוי כסדר. פּונקט אַזאַ איז אויך דער וועג וואָס פירט פון די ערשטע פּראָבעס באַוואוסטזיניק צו גרופּירן זאַכן דורך ציפערן, אַזוי אַריבערגייענדיק צו די עלעמענטאַרע אַריטמע־טישע אָפּעראַציעס, ביז דער איצטיקער העכערער מאַטעמאַטיק.

אַבסאָלוטע אמתן, ווי קאָמפּליצירט עס זאָל ניט זיין זייער פאָרנעם, קענען אַרויסגעבראַכט ווערן דורך אַ קורצער פאָרמולע, צוגעפּאַסט ווערן צו געוויסע פאַקטן פון טאָג־טעגלעכן לעבן און ווערן אַ טייל פון לעבנס־שטייגער פון יעדן מענטשן. מיליאָנען מענטשן האָבן אויף אַזאַ אופן אָנגענומען ניוטאָנס טעאָריע פון גראַוויטאַציע, כאָטש זיי האָבן קיינמאָל קיין אויפמערקזאַמקייט ניט געשאָנקען די טיפערע קשיות אויף וועלכע ניוטאָן האָט גע־וואָלט געבן אַן ענטפער. אויף אַן ענלעכן אופן זענען לעצטנס פאַרשפּרייט געוואָרן די פּסיכאָאַנאַליטישע השערות כאָטש אַ גאַנץ באַגרענעצטע צאָל ספּעציאַליסטן זענען דורכגעגאַנגען די אַלע פאַרפּלאָנטערטע לאַבירינטן דורך וועלכע פרויד פירט אונדז כדי פעסטצושטעלן דעם אמת פון זיינע טעאָריעס. אין דער פּרימיטי־ווער וועלט, וואָס איז אַזוי ווייט־גייענדיק אַבסאָלוטיסטיש איז מעג־לעך אַז אַלץ זאָל זיין טאָג־טעגלעכער גייסטיקער קאַפּיטאַל און ווערן אַנגעווענדט דירעקט אין לעבנס־שטייגער.

וואָרים אין פּרימיטיוון לעבן איז דאָך אפילו ניט פאַראַן אַזאַ זאַך אַז באַשטימטע כללים פון אויפפיר און דענקען זאָלן אין באַ־וואוסטזיין פון יעדן איינצלנעם זיין פאַרבונדן מיט באַמיאונגען פון שטערבלעכע מענטשן וואָס האָבן באמת אַמאָל געלעבט. דאָרט וואו הינטער געבאָטן, פאַרבאָטן און טעאָרעטישע הנחות שטייען לעבע־דיקע מענטשן וואָס זענען געקומען צו זייערע רעזולטאַטן דורך לאַנגע פּראָצעסן פון אַרבעט און אָנשטרענגונג, דאָרט ווייסט מען

ווינציקסטנס אַז ס׳איז פֿאַראַן וואָס צו וויסן; אַז די אַלע אַנטוויקלונגען וואָס האָבן געפֿירט צום לעצטן פּועל יוצא קענען זיין אָפּן פֿאַר יעדן איינעם; אַז דער לעצטער פּועל יוצא איז אַ לעצטער, ד״ה, אַז עס זענען פֿאַראַן פֿריערדיקע דערגרייכונגען וואָס טראָגן די אחריות פֿאַר אים; אַז אַלץ איז גענומען פֿון דירעקטער דערפֿאַרונג וואָס ליגט, אָדער קען ליגן, אויפֿן לעבנס־וועג פֿון יעדן מענטשן. דאָס אַלץ איז וויט, אומגעהייער וויט, פֿון די רעגולאַטיווע פֿאָרמולעס פֿון פּרימיטיוון לעבנס־שטייגער. דאָרט איז אַלץ איינמאָליקע אַנטפּלעקונג וואָס פֿאַרוויקלט ניט אין זיך קיין פֿריערדיקע פּראָצעסן און איז צו זיי ניט געבונדן. די איבערמענטשלעכקייט און איבערנאַטירלעכקייט פֿונם קוואַל פֿון וואַנען אַלץ שטאַמט אָפּ דערלאָזט ניט קיין מעגלעכקייט אין באַוואוסטזיין אַז לעבנס־נאָרמען, אָדער אָנגענומענע אמתן, זאָל מען בכלל קענען אויסגעפֿינען אויפֿן נאַטירלעכן מענטשלעכן אופֿן. און כאָטש מען דאַרף ניט אָפּלייקענען אַז מען קען געפֿינען זעלבסטשטענדיקע דענקער אפֿילו צווישן פּרימיטיווע שבטים, ווי פּאָל רעידין באַווייזט עס גאַנץ קלאָר(6), ווערט אָבער דערפֿון ניט געביטן דער אַלגעמיינער אַבסאָלוטיסטישער כאַראַקטער פֿון יענער ציוויליזאַציע.

אָבער אין אַן עקספּערימענטאַלער וועלט וואו אַלץ קען באַטראַכט ווערן פֿון שטאַנדפּונקט פֿון מיטלען, בייט זיך אין גאַנצן די לאַגע. געצייג פֿאָדערט אַ באַזונדערע געשיקטקייט מען זאָל וויסן ווי אומצוגיין דערמיט. מען קען אָננעמען אַז משיח וועט קומען, אָבער ביי אַ טראַקטאָר איז ניט שייך צו זאָגן „אָננעמען“, מען דאַרף זיך באַקענען מיטן מעכאַניזם און וויסן וואָס צו טאָן מיט אים. מען קען אָננעמען אַז די ערד איז קיילעכיק, אָבער מען קען ניט סתם אָננעמען דעם פּראָצעס וואָס האָט געפֿירט צו דער דאָזיקער איבערצייגונג. דעם פּראָצעס דאַרף מען דורכגיין עקספּערימענטאַל, אָדער בלויז אין געדאַנק, און איןביידע פֿאַלן דאַרף מען האָבן אַ געוויסע געשיקטקייט, אָדער ידיעות, וואָס קענען ניט ווערן קיין אַלגעמיין פֿאַרמעגן אָן ספּעציעלער, בכיוונדיקער אָנשטרענגונג. וואָרים זיי ליגן ניט אויפֿן וועג פֿון ממילאדיקער דירעקטער דערפֿאַרונג, נאָר אין טיפֿערן אַנאַליז פֿון אָפּגעהיטענעם ישוב הדעת. דעריבער ליגט אַזאַ ווייטער מהלך צווישן דעם ערשטן טראָט אין איבערנעמען אַנטוויקלטע מעטאָדן פֿון אומגיין מיט געצייג ביז דער העכסט מעגלעכער דערגרייכונג. פּונקט

דאָס זעלביקע איז אמת וועגן איבערנעמען אַ וויסנשאַפטלעכע דיסציפּלין, וואָס איז דאָך סוף־כל־סוף אַ מער אָדער ווייניקער אַנט־וויקלטע מעטאָדע פון אומגיין מיט געצייג.

דער דאָזיקער מהלך פעלט אין דער אַבסאָלוטיסטישער וועלט, ממילא פאַלן אַוועק אַסך פראַגן וואָס לאָזן אונדז ניט אָפּ אין מאָדערנער דערציאונג. די מעשה, אָדער די מאָראַל, וואָס אַ פּרימיטיוו קינד הערט אויס, אָדער ווען מען דערציילט עס אים בכיוון, איז פּאַקטיש אַלץ וואָס עס איז פאַראַן צו דערציילן און צו לערנען. ווען דאָס קינד וועט אויסוואַקסן וועט אַלץ די דאָזיקע מעשה בלייבן די זעלביקע. און די אַנדערע שווערערע מעשות און מאָראַלע כללים זענען, אין גרונט, ניט ווייט פון די ערשטע. דער הוילער פּאַקט פון העכערן עלטער — מיט אַלץ וואָס דאָס איז מחייב — איז געווג איבערצוגיין פון מדרגה צו מדרגה. וואָרים אַלץ איז פאָרמולירט קורץ און זיכער און איינמאָל פאַר אַלעמאָל. דאָס זעלביקע איז אמת אין פּרימיטיווער אינדוסטריעלער דערציאונג. דער ערשטער טראָט אין מעטאָדן פון אַרבעט — שווימען, כאַפּן פיש, גיין אויף געיעג, אד״ג, איז ניט ווייט אָפּגערוקט פונם לעצטן. אין דעם פּרט איז אייגנטלעך די לאַגע ביי אונדז ניט פיל אַנדערש אין אַסך פאַלן אַ דאַנק דער מעטאָדע פון אַרבעט צע־טיילונג. האָט דאָס טאַקע געפירט דערצו אַז אַסך פאַכן קען מען אויסלערנען מיט גאַנץ ווייניק שולונג. און די אַמאָליקע לערן־יונג סיסטעם איז ניט בלויז גרויזאַם פון הומאַנעם שטאַנדפּונקט נאָר אַפילו ריין פּראַקטיש ניט ניצלעך, און אפילו שעדלעך.

ווען די געצייג אָדער כלים זענען אַזעלכע אַז זייערע רעזול־טאַטן קענען בלויז נייטיק זיין אין דער דירעקטער דערפאַרונג פון דערוואַקסענע מענטשן, און אין דער זעלביקער צייט פאָדערן זיי אַ געשיקטקייט וואָס בלויז לאַנגע יאָרן פון פאַמעלעכער און כסדרדיקער געניטונג קען פאַרשאַפן, דעמאָלט שלאָגט זיך אָן דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן אין אַן אייזערנער וואַנט. די גאַנצע טראַדיציאָנעלע שול פּראָגראַם איז אייגנטלעך פון דעם סאָרט. אָבער ספּעציעל איז דאָס אמת בנוגע שרייבן, לייענען און רעכענען. עס איז גאָר קיין וואונדער ניט וואָס די דאָזיקע דריי זענען געוואָרן שול־יחסנים. וואָרים ביי די דאָזיקע לימודים ליגט דער ווייטסטער מהלך צווישן די ערשטע טריט און די שפּעטערדיקע דערגרייכונגען. נאָך מער, די שפּעטערדיקע דערגרייכונגען, ווען די קינדער זאָלן

זיי קלאָר פאָראויסזען, וואָלטן זיכער קיין שום באַגייסטערונג ניט דערוועקט פאַרן ערשטן טראָט. וואָרים יענע דערגרייכונגען זענען דאָך לחלוטין ווייט און פרעמד פון קינדערשע אינטערעסן.

דאָס אַבסאָלוטיסטישע איז אין אונדז אַלעמען זייער טיף איינגעוואָרצלט. מיר כאַפּן זיך אַמאָל, האָבן חרטה, און באַגייען די זעלביקע זינד אין דער קומענדיקער רגע(7). אָבער ווען בייטיק פילן מיר אַז מיר לעבן פאָרט אין אַן עקספּערימענטאַלער וועלט. קינדער זענען גאַנץ נאַטירלעך אַבסאָלוטיסטיש אין דעם זינען וואָס זייער וועלט ווערט רעגולירט פון „פע, מען טאָר ניט“, אָדער „גוט אַזוי, זייער שיין“. דאָס זענען כללים וואָס ווערן אויפגעכאַפּט ווי אייביקע אמתן. קינדער האָבן בטבע אַ צוטרוי צו די מיטטיילונגען פון דירעקטער דערפאַרונג און פילן זיך באַצוואונגענע פון דערוואַקסענער אויטאָריטעט אונטער גינסטיקע באַדינגונגען. אונדזער אויפגאַבע איז דעריבער אַריינצוברענגען דעם עקספּערימענטאַלן גייסט אין דער דאָזיקער אַבסאָלוטיסטישער וועלט, אַ גייסט וואָס וואַקסט צו פּאַמעלעך מיטן גאַנג פון די יאָרן, ווען אַלץ זאָל געלאָזן ווערן צו די ממילאדיקע פּראָצעסן פון איבערלעבענישן.

דער עקספּערימענטאַלער גייסט ווערט געשאַפן אויף פאַרשיידענע באַמערקלעכע און אומבאַמערקלעכע אופנים. אין מאָדערנעם לערנען באַנוצט מען אַזוי אָפט אַזעלכע אויסדרוקן ווי השערה, על פי טעאָריע, ווי עס ווייזט אויס, עס דאַכט זיך, מסתמא, אומגעפער, אָדער ווען מען דערציילט אַז די און די געזעצן זענען פעסטגעשטעלט געוואָרן פון די און די מענטשן, אין אַ באַשטימטער צייט, אויף אַ באַשטימטן פּלאַץ, און אין פאַרבינדונג מיט אַ באַשטימטער אַרבעט — דאָס אַלץ העלפט שאַפן דעם עקספּערימענטאַלן גייסט. דאָס זעלביקע ווערט געטאָן ווען מען ברענגט אַרויס אַז געוויסע זאַכן זענען אומבאַקאַנט, אָדער אַז מען האַלט זיי איצט אין אויספאָרשן, אָדער אַז קיינער ווייסט זיי ניט, אָדער ווען מען דערלאָזט ניט עס זאָל אָנוואַקסן אַ מין הייליקע באַציאונג צו אויטאָריטעטן — די שעדלעכסטע רעליגיע פון אַלע צייטן. אפילו געוויסע באַוועגונגען, באַציאונגען און אַן אַ שיעור פּרטים אין לערער־תלמיד שייכותן העלפן אויסוועבן דעם עקספּערימענטאַלן הינטערגרונט פון דער וועלט אין וועלכער מיר לעבן.

און טאַקע דערפאַר ווייל דאָס אַבסאָלוטיסטישע איז אַזוי טיף

איינגעוואָרצלט אין אונדז, ווייל עס שטילט אין אונדז עפּעס אַ טיפן אינעווייניקסטן דאָרשט, איז אַזוי נייטיק צו פירן אונדזערע קינדער אויפן עקספּערימענטאַלן וועג מיט בכיוונדיקער אָנשטרענגונג. ניט ווייניקער איז נייטיק צו ווירקן אַזוי אַז די אינעווייניקסטע קאָנפליקטן צווישן די אַבסאָלוטיסטישע טענדענצן און די עקספּערימענטאַלע פאָדערונגען זאָל ניט צעשטערן די גאַנצע טרחא אַז מאָדערנע מענטשן זאָלן קענען דערציען קינדער אין אַ מאָדערנער וועלט.

כדי דאָס צו דערגרייכן איז קודם כל נייטיק צו רעווידירן דעם אַזוי־גערופענעם פּעדאָ־צענטרישן קוק אויף דערציאונג. דער שטאַנדפּונקט אַז דער מענטשלעכער לערן־פּראָצעס קען זיך אין גאַנצן באַנוגענען מיט צוויי צדדים — סיטואַציע און לערנער — איז אייגנטלעך אַן אויסדרוק פון די חסרונות וואָס די גרויסע פּאָזיטיווע ירושה פון זשאַן זשאַק רוסאָ האָט מיט זיך געבראַכט. רוסאָס „עמיל" איז געבוירן געוואָרן אין אַן אַטמאָספערע פון אַ פאַרגליווערטער שול־טראַדיציע. אויך יענע שול האָט אונטערגעשטראָכן צוויי צדדים אין לערן־פּראָצעס, אָבער אָנשטאָט דעם לערנער האָט יענע טראַדיציע אַריינגענומען דעם לערער. עס האָט געהייסן אַז אין שול־דערציאונג דאַרפן מיר קודם כל אין זינען האָבן די וויכטיקייט פון געוויסע ידיעות, און נאָך דעם — די נייטיקייט צו שאַפן געלעגנהייטן ביי וועלכע די דאָזיקע ידיעות איבערצוגעבן. די קינדער זענען געווען אַ מין פּאַסיווער מאַטעריאַל וואָס קען אין גאַנצן אַרויסגעלאָזן ווערן פון חשבון, ווייל זיי וועט מען שוין ווי ניט איז צופּאַסן צו יעדער אויפגאַבע. דאָס איז יעדנפאַלס געווען אַ געדאַנקען־גאַנג וואָס האָט זיך לייכט געלאָזט אַרויסדרינגען פון דער אָנגענומענער פּראַקטיק.

מען קען ניט זאָגן אַז די דאָזיקע טעאָריע האָט קיין קעגנער ניט געהאַט אין משך פון דער געשיכטע פון דערציאונג. קווינטיליאַן, למשל, האָט מיט זיין פּעדאַגאָגיש־קינסטלערישן חוש דערפילט די אייגנאַרטיקייט און וויכטיקייט פונם קינד. פענעלאָן האָט דאָס איינגעזען מיט דער הילף פון זיין עטישער נאַטור. דאָס זעלביקע איז אמת וועגן די פאַרט ראַיאַליסטן. קאָמעניוסן האָט זיין וויסנשאַפטלעכער צוגאַנג געבראַכט שוין צו גאַנץ קלאָרע געדאַנקען וועגן דעם ענין. אָבער רוסאָ האָט געדונערט מיט פּראָטעסט. און ווייל ער איז געווען אַזוי טיף רעוואָלוציאָנער האָט ער ממילא

אָוועקגעשטעלט דעם גאַנצן טראָפּ אויף דעם וואָס די טראַדיציע האָט כמעט אין גאַנצן ניט אָנגערירט. און ווייל ער האָט פאַרמאָגט אין זיך אַזוי פיל אינטעלעקטועלע געוואַגטקייט, האָט ער זיך גע־לאָזט פירן פון זיין געדאַנק ביזן סאַמע סוף, און ניט בלויז אַריינ־געבראַכט „דאָס קינד" וואָס די טראַדיציע האָט „פאַרזען" נאָר אויך אַרויסגעוואָרפן דעם לערער וואָס די טראַדיציע האָט אונטער־געשטראָכן. אויף אַזאַ אופן איז ביי אים טעאָרעטיש געבליבן אַ לערן־פּראָצעס פון צוויי צדדים, אָן שום פּלאַץ פאַר דעם פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן, און פאַר די ספּעציעלע כאַראַקטעריסטישע סיטו־אַציעס וואָס דער דאָזיקער פאַרלאַנג העלפט אויסבויען.

ווי מיר האָבן געזען מיינט דאָס סוף־כל־סוף אַז מען דאַרף זיך אָפּזאָגן פון דער גאַנצער אינעווייניקסטער סאָציאַלער ווענדונג פון דערציערישע פּראָצעסן, און דאָס איז טאַקע דער שפּיץ פון דער גאַנצער רוסאָאישער געביידע. רוסאָ איז אָבער בלינד אין זיין פּראָטעסט און דרייסט אין זיין דענקען, שטעלט ער פאָר אַן איינזאַם קינד, אָפּגעריסן פון וועלט און מענטשן. מסתמא אויך דערפאַר וואָס ער איז געווען אַזוי וייט פון דערציערישער פּראַק־טיק האָט ער געקענט זיך אויסמאָלן אַזאַ היפּאָטעטישע באַשע־פעניש.

רוסאָס טעאָריעס האָבן באַצוואונגען די וועלט, אָבער ערשט די פּראַקטיק האָט אויסגעפונען יענע פּונקטן וואו זיי זענען איינזייטיק און זיך אַנטקעגנגעשטעלט. פּרעיבעל האָט געוואָלט דורכפירן דעם פּרינציפּ פון אָפּזונדערן דערציערישע איינפלוסן פון יעדער געזעלשאַפטלעכער סביבה. נעמט ער זיך אונטער צו לערנען מיט דריי פראַנקפורטער קינדער מיטן תנאי אַז ער זאָל אַוועק מיט זיי פון שטאָט. דויערט עס גאָר ניט לאַנג און ער באַמערקט דעם חסרון דערפון. פּעסטאַלאָצי איז געווען רוסאָס אַ באַגייסטערטער אָנהענגער. ער שרייבט: „גלייך ווי עמיל איז דערשינען איז מיין וויזיאָנערישער און שטאַרק ספּעקולאַטיווער מוח ממש פאַר־כאַפּט געוואָרן פון אָט דעם וויזיאָנערישן און שטאַרק ספּעקולאַטיוון בוך". אָבער אין דער גאַנצער פּעדאַגאָגישער דערפאַרונג איז שווער צו געפינען אַזאַ טיפן, אומגעהיילטן ריס צווישן טעאָריע און פּראַקטיק ווי מיר טרעפן דאָס ביי פּעסטאַלאָצין. און אַנדערש קען עס דאָך ניט זיין, ווען מען רעכנט זיך ניט אין דער טעאָריע מיט די קלאָרסטע, געוויינטלעכסטע און כאַראַקטעריסטיש מענטש־

לעכע באַציאונגען, טעטיקייטן און ליידנשאַפטן אין געזעלשאַפט־לעכן לעבן.

ד. אינפאָרמירן — אַ סאָציאַלער פּראָצעס

איך האָב ביז איצט גערעדט וועגן דעם פאַרלאַנג צו אינפאָר־מירן עמעס אַזוי ווי דאָס וואָלט געווען אַ פּריוואַט און אומאָפּהענגיק פאַרמעגן פון יעדן יחיד, וואָס איז אָנגעוויזן בלויז אויף זיך אַליין. איך האָב דאָס געטאָן ניט ווייל דאָס איז אַ ריכטיק בילד פון די פאַקטן, נאָר כדי בולטער אַרויסצוברענגען און קלאָרער מסביר צו זיין דעם ענין. אין דער אמתן איז יעדער פאַרלאַנג צו אינ־פאָרמירן מחייב עמיצן וואָס האָט אַ דאָרשט אינפאָרמירט צו ווערן.ביידע שטעלן מיט זיך פאָר איין גאַנצן, קיילעכיקן פּראָצעס, וואָס בלויז אין דער דאָזיקער גאַנצקייט באַקומט יעדער פון זיי זיין זינען און וויכטיקייט. דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן איז מחייב אַז דער זעלביקער פּסיכאָפיזישער אָרגאַניזם זאָל שוין האָבן אָנגעזאַמלט אינפאָרמאַציע פון אַנדערע וואָס דריקן אויס זייער לעבן דורכן פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן. און פּונקט ווי דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן אַזוי איז אויך דער פּראָצעס פון אינפאָרמירט ווערן, אַן אַקטיווער, אַ דינאַמישער, אַ רייסן זיך אַז דאָס זאָל פאָרקומען. אַזוי פאַרשווינדט ביסלעכווייז די צעטיילונג צווישן די צווי פּראָ־צעסן פון אינפאָרמירן און אינפאָרמירט ווערן. ביידע לעבן אין זעלביקן אָרגאַניזם און זענען זיין טרייב־קראַפט; ביידע זענען מחייב אינטימע און שטענדיקע פאַרבינדונגען מיט אַנדערע מענטשן; ביידע זענען דער קלאָרסטער אויסדרוק פון דער געזעלשאַפטלעכקייט וואָס אין אונדז. כדי נאָך בולטער אַרויסצוברענגען די געלעגנהייטן ביי וועלכע עס פאַרשווינדט די צעשייד־ליניע צווישן אינפאָרמירן און אינפאָרמירט ווערן, איז נייטיק צו דערמאָנען דעם פאַקט אַז יעדע אַרויסגעגעבענע אינפאָרמאַציע מאַכט קלאָרער דעם ענין פאַר דעם אינפאָרמירער גופא. פּראָפעסיאָנעלע אינפאָרמירער, ווי לערער, לעקטאָרן, שרייבער, אד״ג, ווייסן אויסגעצייכנט ווי גרויס עס זענען זייערע אייגענע לערן־מעגלעכקייטן אין פּראָצעס פון אינפאָרמירן. מיט איין וואָרט, יעדעס אינפאָרמירן אינפאָרמירט, און דורך דעם פאָרמירט זיך סוף־כל־סוף די באַשטימטקייט און אייגנאַרטיקייט פון דער פּערזענלעכקייט. יאָ, פאָרמאַציע מוז זיך

שטיצן אויף אינפאָרמאַציע, סיי אויף דער וואָס מען גיט אַרויס, סיי אויף דער וואָס מען נעמט אַריין.

דער אַקט פון אינפאָרמירן, פונקט ווי יעדער אָפּרוף פון מענטשלעכן אָרגאַניזם, האָט זיך זיינע נאַטירלעכע סיטואַציעס און באַדינגונגען ביי וועלכע זיין אינטענסיווקייט שטייגט אָדער פאַלט. וואָרים ניט תמיד איז די קראַפט פון דער דאָזיקער טענדענץ גלייך אין דעם אָדער יענעם מאָמענט. עס מוזן דעריבער זיין ספּעציעלע סטימולן און ספּעציעלע באַדינגונגען וואָס זענען מער פון אַנדערע בכוח צו דערוועקן דעם דאָזיקן אָפּרוף. אַ ביישפּיל פון אַ געוויינטלעכער סיטואַציע וועט באַלייכטן דעם גאַנצן ענין.

מיינע צוויי פריינט זיצן צוגעשמידט צום שאַך ברעט, פאַרטאָן אין די כסדרדיקע קאָמפּליקאַציעס וואָס די שפּיל רופט אַרויס. איך זיץ לעבן טישל ווי אַ זייטיקער צוקוקער, אָבער איך האָב זיך צופעליק געזעצט לעבן שוואַרץ ווער איך נאַטירלעך אַביסל מער אַריינגעצויגן אינם מזל פון די דאָזיקע פיגורן און זייערע צוגן. אָט גייט ווייס אַ גאַנג, און גלייך רופט ער אין מיר אַרויס עפּעס אַ דריקנדיק געפיל. איך באַמערק אַז אויב שוואַרץ וועט ניט דערזען די כוונה פון ווייס וועט ער דערפאַר טייער באַצאָלן. וואָרים באַלד וועט ווייס ציען אַ פענדל אויף צוויי קעסטלעך און פאַרשפּאַרן אַ שוואַרצן לויפער. עס וועט קיין אויסוועג ניט זיין און דער אָרימער שוואַרצער לויפער איז דעמאָלט קאַפּוט. מיין פריינט פון שוואַרץ טראַכט מסתמא וואוהין ווייס צילט, אָבער זיינע בליקן וואַנדערן גאָר אויף דער רעכטער זייט פון פעלד, בעת דאָס אומגליק דאַרף גאָר קומען פון לינקס. קענטיק אַז ער באַמערקט ניט דעם שווערן קלאַפּ וואָס גרייט זיך אויף אים.

מיין דריקנדיק געפיל לאָזט מיך ניט רוען. אין מיר ברענט אַן אמתע ליידנשאַפט צו געבן מיין פריינט פון שוואַרץ אַן עצה ווי זיך צו ראַטעווען. איך ווייס אָבער אַז די שאַך מאָראַל דערלויבט ניט מען זאָל זיך אַריינמישן, אָדער עמיצן אונטערזאָגן. איך פיל אַז די מוסקלען פון מיין פנים זענען ניט רואיק. איך שמייכל, איך קוק אָנגעשטרענגט אויף מיין פריינט פון שוואַרץ, עפּעס ווי איך וואָלט געזוכט אויף אַ באַהאַלטענעם אופן עפּעס מיטצוטיילן. מיר וואָלט לייכטער געוואָרן ווען איך גיי אין גאַנצן אַוועק פון טיש. ערשטנס וואָלט איך אין גאַנצן אויסגעמיטן צו זיין פיזיש נאָענט צו דער געפאַר וואָס איז געוואָרן מיין געפאַר. צווייטנס,

מיך אַוועקגיין אַליין וואָלט געווען אַ סיגנאַל צו שוואַרץ ער זאָל זיך באַרעכענען וואָס דאָ קומט פאָר. אָבער אַ סיגנאַל איז דאָך דאָס זעלביקע וואָס אונטערגעזאָגט. שוויג איך, אָבער איך קען קוים אין זיך דערשטיקן דעם פאַרלאַנג צו זאָגן דאָס ריכטיקע וואָרט אין ריכטיקן מאָמענט.

שאָך איז בלויז אַ צייטפאַרטרייב. אָבער עס איז גענוג קאָמפּליצירט און רופט אַרויס גענוג ערנסטע באַציאונג וואָס איז זייער ענלעך צו אַווירקלעכער לעבענס־סיטואַציע. איך און מיין פריינט פון שוואַרץ זענען דאָ געוואָרן אַ קליינע געזעלשאַפטלעכע איינס, אַ סאָציאַלע סיסטעם וואָס זוכט צו דערגרייכן איר גלייכגעוויכט פונקט ווי יעדע פיזישע סיסטעם. דאָס שאָך פעלד איז אייגנטלעך דער לעבעדיקער מעדיום וואו די נאָר וואָס געשאַפענע סאָציאַלע סיסטעם שפּילט איר ראָלע. אַ געפאַר אין ערגעץ אַ פונקט פונם לעבעדיקן מעדיום מיט וועלכן די סאָציאַלע סיסטעם ווערט אַלץ מער און מער אידענטיפיצירט, איז אַ געפאַר פאַר דעם נאָרמאַלן אַנגאַנג פון דער סיסטעם גופא און אַ צעשטערונג פון איר גלייכוואָג. מיך באַוואוסטזיין אין יענעם מאָמענט איז דאָס באַוואוסטזיין פון אַ מענטשן וואָס איז ניט קיין גאַנצקייט אין זיך אַליין, נאָר אַ טייל. און יעדע זאָרג פון אָט דער טייל, ווי אַ טייל, איז שוין ממילא אַ זאָרג פאַר דעם גאַנצן. פונקט ווי אין פיזיאָלאָגישן לעבן ווערט איין פאַרבליבענע ניר, אָדער איין פאַרבליבענע לונג, טאָן מער אַרבעט ווי בעת די סיסטעם האָט אַ צווייטן שותף וואָס איז פונקציאָנעל אין גוטן צושטאַנד, און די גלייכוואָג ווערט מער אָדער ווייניקער אויפגעהאַלטן. דאָס זעלביקע איז מיט סאָציאַלע סיסטעמען. און דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן איז דאָס ביסל „איבעריקע" אַרבעט פון פאַרבליבענעם פונקציאָנירנדיקן אָרגאַן וואָס מאַכט אַ גרעסערע אָנשטרענגונג כדי איינצושטעלן די גלייכוואָג, אָדער אויסמיידן די מעגלעכקייט אַז די גלייכוואָג זאָל צעשטערט ווערן. אָבער אויסמיידן די מעגלעכקייט, הייסט פאַקטיש איינשטעלן די גלייכוואָג וואָס איז שוין צעשטערט געוואָרן דורכן אַקט פון פאָראויסזען. וואָרים, לאָמיר קיינמאָל ניט פאַרגעסן, אַז פאָראויסזען איז בלויז אַ געוויסער אופן פון אויפפאַסן און זען אַן איצטיקע געשעעניש.

אָבער אין וועלכן זינען בין איך דאָס, אין איצטיקן פאַל ביים שאָך טישל, א טייל פון אַ סיסטעם ? איך בין דאָך בלויז אַ זייטיקער

צוקוקער. זאָל זשע דער דאָזיקער ביישפּיל אויך אָנווייזן אויף וואָסערע מערקווערדיקע אופנים עס שאַפן זיך סאָציאַלע סיסטעמען. ביים טיש זיצן צוויי מענטשן, און ווי נאָענט און פאַרבונדן זיי זענען ניט געווען ביז איצט, רייסט זיי די שפּיל פאַנאַנדער, און עס שאַפט זיך פון זיי ביידע אַ נייע סיסטעם, וואו קעגנערשאַפט איז די הויפּט־כאַראַקטעריסטיק. בעת איך זעץ זיך צום טיש און פאָלג נאָך די צוגן, ווער, הייסט עס, אַריינגעצויגן אין דער שפּיל, קען איך, ערשטנס, ניט בלייבן אין גאַנצן נייטראַל, ווייל „ווערן אַריינגעצויגן" איז שוין לאָגיש מחייב צו זיין נענטער צו אַ צד, דאָרט וואו „צדדימדיקייט" איז דער גאַנצער זינען פון דער טע־טיקייט. ווען עמיצער וואָלט געגעבן אַ לעקציע אין שאַך און אויסגעשטעלט קעגנערישע פּאָזיציעס כדי עפּעס דערפון אָפּצולערנען, דעמאָלט ווערן שוואַרץ און ווייס ניט קיין קעגנער נאָר מאַטעריאַלן אויף עפּעס צו דערווייזן. ווער עס ווערט אַריינגעצויגן אין אַזאַ סיטואַציע פאַרוויקלט זיך אין באַציאונגען וואָס שאַפן אַ תלמיד־באַוואוסטזיין, אָדער אַ תלמיד־לערער סיסטעם. דאָס זעלביקע קען אויך פאָרקומען ביי אַ זייטיקן צוקוקער צו אַן אמתער שפּיל פון צוויי צדדים ווען עפּעס אַנדערש ציט אָפּ טיילוויז זיין אויפמערק־זאַמקייט. אָבער דעמאָלט איז ער דאָך שוין ניט אין אַ צושטאַנד פון „זיין אַריינגעצויגן".

יעדער איינער ווייסט זיכער פון אייגענעם לעבן ווי לייכט מען ווערט אַריינגעצויגן אין אַזעלכע שפּיל־קאָנפליקטן כאָטש מען באַטייליקט זיך אין זיי ניט דירעקט. מען נעמט אָן אַ גאַנץ קלאָרע פריינטלעכע שטעלונג צו אַ באַשטימטן צד, וואָס דאָס הייסט שוין אויך אַ קעגנערישע שטעלונג צום צווייטן צד. טיילמאָל קענען זיך די דאָזיקע שטעלונגען בייטן און איבערגיין פון צד צו צד אין משך פון דער שפּיל. אָבער אין יעדן מאָמענט איז פאַראַן אַן עכטער אינטערעס אינם מזל פון אַ באַשטימטן צד; מיר פרייען זיך מיט זיינע געווינסן און האָבן פאַרדראָס ווען ער פאַלט דורך.

וואָס זענען די פאַקטאָרן וואָס באַשטימען צי מיר זאָלן האַלטן מיט דעם אָדער יענעם צד? אַזעלכע זענען פאַראַן אָן אַ שיעור. עס איז אָפּהענגיק אָן פאַרגאַנגענע דערפאַרונגען און טויזנטער איצטיקע קלייניקייטן. איך האָב בכיוון פריער באַמערקט אַז „איך האָב זיך צופעליק געזעצט לעבן שוואַרץ" און דאָס האָב איך אָנגעגעבן ווי אַ סיבה פאַרוואָס איך האָב זיך פאַראינטערעסירט

אינם מזל פונם דאָזיקן צד. ווארים עס ווייזט מיר אויס אַז אפילו אַזאַ קליינינקייט ווי פיזישע נאָענטקייט קען דאָ אויך ווערן אַ באַ־שטימענדיקער פאַקטאָר(8).

פרעגט ביי עמיצן אַ פראַגע, ספּעציעל אַ נייטיקע אינפאָר־מאַציע פראַגע, און אויב עס זענען ניט פאַראַן קיין זייטיקע שטערנדיקע סיבות דערפילט מען אין טאָן פונם ענטפער אַ ניואַנס וואָס זאָגט עדות אויף אַן אַנגענעמער איבערלעבעניש ביים ענטפערער. די פראַגע איז אַן אויסדרוק פון פאַרלוירנקייט, פון אַ צעשטערטער גלייכוואָג. דאָס רופט אַרויס סימפּאַטיע, מיטגעפיל און דערפרישט דעם קוואַל פונם פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן. דער ענטפערער ווערט דורך דעם אַריינגעצויגן אין אַ סאָציאַלער סיסטעם; ער ווערט אַ טייל פון אַ נייער שאַפונג, און ער זוכט מיט דער הילף פון זיין שפּראַכלעכער אינפאָרמאַציע צו באַפעסטיקן דעם פּונקט וואו די שוואַכקייט ווייזט זיך אַרויס צום בולטסטן.

לאָמיר זיך פאָרשטעלן אַ לאַגע אין וועלכער דערוואַקסענע און קינדער, וואָס האָבן צווישן זיך קיין שום שייכות ניט, זאָלן עפּעס ווי דורך אַ כישוף צוזאַמענגעבראַכט ווערן, און יעדער פון די צוויי צדדים זאָל לכתחילה קומען מיטן באַוואוסטזיין אַנצוגיין מיט די אייגענע לעבנס־פּראָצעסן וואָס זענען פּאַסיק פאַר אים. ווען מיר זאָלן זיך אויף אַ ווייל פאָרשטעלן אַזאַ לאַגע, וואָלטן מיר מיט אַ גאַנץ לייכט געמיט געקענט פאָראויסזאָגן וואָס עס וואָלט פּאַסירט. דאָס וואָלט געווען די שאַרפסטע אָנרעגונג און די בעסטע באַדינגונגען צו דערוועקן אויפן פייערדיקסטן אופן דעם פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן. די דערוואַקסענע וואָלטן אַוועקגעגעבן דאָס בעסטע וואָס אין זיי אויף צו העלפן די קליינע אַריינצוקומען אין זייער וועלט, און געזוכט מיטלען אויף לייכטער צו מאַכן די טריט דורך וועלכע דאָס זאָל מעגלעך ווערן.

עס איז ווערט צו דערמאָנען אַז ניט געקוקט אויף דעם וואָס די ווילדע שבטים האָבן ביי אונדז אַזאַ שלעכטע רעפּוטאַציע פאַר זייער גרויזאַמקייט, זענען אָבער כמעט אַלע עטנאָלאָגן מסכים אַז בנוגע קינדער זענען זיי אַ האָר ניט ווינציקער מילד און גוטהאַרציק ווי מיר, די ציוויליזירטע. אַסך עטנאָלאָגן האַלטן אַז אין דעם פּרט שטייגן זיי אונדז ווייט אַריבער. עס קומט אויס אַז עס איז פּשוט אַ זינד אַז דאָס זעלביקע וואָרט „ווילד" וואָס ווערט באַנוצט צו באַצייכענען אכזריות זאָל אויך זיין אַ נאָמען

פֿאַר פּרימיטיווע מענטשן. עס איז באמת שווער צו געפֿינען אַ פֿונדאַמענטאַלן חילוק צווישן מענטשן אין זייערע אַלגעמיינע באַציאונגען צו קינדער, ווען אפֿילו די דאָזיקע מענטשן אונטערשיידן זיך אָן אַ שיעור בנוגע אַנדערע זאַכן. דער פֿאַרלאַנג צו אינפֿאָרמירן אַרבעט אויס מער אָדער ווייניקער פֿאָרמולירטע צילן, און זוכט די פּאַסיקסטע וועגן זיי צו פֿאַרווירקלעכן. דאָס קומט פֿאָר אומעטום און אין אַלע צייטן. כאָטש עס קען אויסקוקן מאָדנע איז עס אָבער אין אַ געוויסן זינען אמת אַז גראָד אין דעם פּרט זענען מיר אַביסל הינטערשטעליק לגבי דער פּרימיטיווער געזעלשאַפֿט. יעדנפֿאַלס זענען מיר דאָס געווען ביז די לעצטע צייטן ווען אַ נייער גייסט און אַ נייע אויפֿפֿאַסונג האָט גענומען באַהערשן די שול־פּראַקטיק. ווי זאָגט לאָואי: „ווען דער ווילדער מענטש גיט פֿאָרמאַלע בילדונג גליטשט ער זיך אַריין אין דער פּאַסטקע פֿון ציוויליזירטער פּעדאַגאָגיק. אַזוי לאַנג ווי ער פֿאַרלאָזט זיך אויף זיין אייגענעם שכל הישר, האַלט ער מיט מיט דער מאָדערנסטער דערציערישער טעאָריע״(9).

וואָרים נאָכגיין דעם „אייגענעם שכל הישר״ הייסט אויסלעבן די טענדענץ צו אינפֿאָרמירן אויף אַ „נאַטירלעכן״ אופֿן, אָן דער הילף פֿון אַ פֿרעמדן קאָפּ, אָדער אַ פֿרעמדער האַנט. און אַזוי ווי דאָ האַנדלט זיך שוין וועגן גרויסע סאָציאַלע סיסטעמען, וועגן שאַרפֿערע און אַנזעעוודיקערע נויטן, און וועגן קינדער, ווי די פֿאַרטרעטער פֿון אַנדערן צד, ווערט שוין דער פֿאַרלאַנג צו אינפֿאָרמירן אויפֿגעפּאַסט ווי „דערציען״, און דער אינהאַלט פֿון דער דאָזיקער טעטיקייט — ווי די תכליתן וואָס דאָס פֿאָלק, אָדער די געזעלשאַפֿט שטעלט זיך אין שייכות צו די קינדער. אַזוי זענען מיר צוריקגעקומען צום „תכלית״ פֿון דערציאונג וואָס מיר האָבן פֿריער באַטראַכט.

ה. איז דערציאונג אַ צוגרייטונג צום לעבן?

יעדע געזעלשאַפֿט, מאַכט ניט אויס אויף וואָסער מדרגה פֿון ציוויליזאַציע זי געפֿינט זיך, איז על פּי טבע געצוואונגען זיך צו שטעלן געוויסע תכליתן אין דער דערציאונג פֿון אירע קינדער. זי מוז דאָס טאָן סיי ווי אַ גאַנצע סיסטעם (דורך פּאַסיקע אינסטיטוציעס) סיי דורך די טעטיקייטן פֿון די איינצלנע מיטגלידער.

ניט אַלעמאָל און ניט אומעטום זענען די תכליתן גלייך בולט פאָרמולירט, אָדער פונקט אַזוי קלאָר אויפגעפאַסט, אָבער זיי זענען פאַראַן און ווירקן מען זאָל קוקן אויף די קינדער אויף ווי וויט זיי שטייען אָפּ פון די דערגרייכונגען אין דער דערוואַקסע־נער וועלט, דערגרייכונגען וואָס ווערן גאַנץ נאַטירלעך אידענטיפי־צירט מיט די עלעמענטאַרע נויטן פון געזעלשאַפטלעכן קיום. ממילא מוז דערציאונג זיך אויסדריקן אין פאַרשיידענע באַציאונגען צו קינדער פון שטאַנדפונקט פון וויטן תכלית(10).

אָבער דאָס איז דאָך כמעט אַלץ איינס ווי מען וואָלט געזאָגט אַז דערציאונג איז ניט לעבן נאָר אַ צוגרייטונג צום לעבן. דאַרפן מיר זיך אונטערשרייבן אונטער אָט דער פאַרעלטערטער טעאָריע? איך גלויב אַז דאָס איז אַ קאַרדינאַלע פראַגע אין דערציאונג־טעאָריע וואָס מען קען ניט לייכט פאַרבייגיין. דזשאַן דיואי, ווי עס איז גוט באַקאַנט, האָט כמעט אין אַלע זיינע שריפטן, דירעקט און אומדירעקט, אַטאַקירט די צוגרייטונג־טעאָריע, און זיך איינגע־שטעלט פאַר דעם געדאַנק אַז דערציאונג דאַרף אין זינען האָבן דעם איצטיקן מאָמענט, איצטיקע באַדערפענישן און נויטן פון קינ־דער, וואָרים דערציאונג איז לעבן. און עס קלינגט ווי אַ דירעקטער ענטפער אויף דער דאָזיקער אַטאַקע ווען פיני באַמערקט אַז „עס איז אמת, אין דער פרימיטיווער געזעלשאַפט איז דערציאונג — לעבן, ניט קיין צוגרייטונג צום לעבן. אָבער דאָס איז אמת בלויז וועגן פרימיטיווע געזעלשאַפטן. און עס איז דאָרט אמת ווייל דער סאָציאַלער פּראָצעס נוצט אויס אַזוי ווייניק וויסן אַז אַ הוילע דערציאונג אָן שולן וועט עס אַלץ איבערגעבן. אָבער אין ציוויליזירטע געזעלשאַפטן איז צוגרייטונג געגנוי דאָס זעלביקע וואָס פאָרמאַלע בילדונג; און קיין פּעדאַגאָגישער עפּיגראַם, ווי שאַרף און אָנגענעם ער זאָל ניט זיין, קען ניט מאַכן דערפון עפּעס אַנדערש און עס ניט פאַרוואַסערן"(11).

ווי מיר האָבן געזען איז פיניס בילד פון דער פרימיטיווער געזעלשאַפט ניט אין גאַנצן פּינקטלעך. ניט פּינקטלעך איז אויך ווען מען מאַכט „פאָרמאַלע בילדונג" פאַר אַ נייער דערשיינונג אין אונדזער ציוויליזאַציע. מיר האָבן געזען געננג פאַלן ווען ביי פרימיטיווע שבטים קומט פאָר עפּעס זייער ענלעכס צו „פאָר־מאַלער בילדונג". דאָס ווערט נאָך קלאָרער ווען מיר רעדוצירן די „פאָרמאַלע בילדונג" צו איר פונדאַמענטאַלן פּרינציפּ — לימודיזם.

דעמאָלט זעען מיר ערשט ווי פאַרשפּרייט עס איז די מעטאָדע פון אינפאָרמירן דורך אַוועקשטעלן „קינסטלעכע" סיטואַציעס. פון דער אַנדערער זייט זעען מיר אַז דערציאונג אָן תּכליתן מצד די דערוואַקסענע איז פּסיכאָלאָגיש פּשוט אוממעגלעך. עס איז אמת אַז קינדער זענען בלויז פאַרנומען מיטן איצטיקן מאָמענט און טראַכטן גאַנץ ווייניק וועגן דער צוקונפט. אָבער עס איז דאָך ניט ווייניקער אמת אַז די דערוואַקסענע — די דערציער — קענען זיך פּשוט ניט העלפן און מוזן פאָראויסזען די צוקונפטיקע ווענ־דונגען פון איצטיקע האַנדלונגען און איינשטעלן טעטיקייטן אין הסכם דערמיט. וואָס זשע קענען מיר טאָן אין דערציאונג־טעאָריע מיט „צוגרייטונג" און „לעבן"?

דער זאַץ וואו „צוגרייטונג" און „לעבן" ווערן אַנטקעגנגע־שטעלט איינס אַנטקעגן ס'אַנדערע, קען באַטראַכט ווערן פון שטאַנדפּונקט פון אַ לאָזונג אין געזעלשאַפטלעכער אַרבעט, אָדער פון שטאַנדפּונקט פון אַ מעטאָדע אין דערציאונג, און אויך פון שטאַנדפּונקט פון אינעווייניקסטן כאַראַקטער פון די טעטיקייטן גופא. אַ לאָזונג איז געוויינטלעך אַ פראַזע וואָס וויל, סיי דורך איר רעטאָרישער טרעפלעכקייט סיי דורך דעם ספּעציעלן מאָמענט פון דער אַרבעט וואָס זי שטרייכט אונטער, אַרויסרופן און צוציען די אויפמערקזאַמקייט פון מענטשן. דאָס זעלביקע קומט פאָר אויפן פעלד פון אויסדריקן געדאַנקען ווען מען וויל דורך אַן אַפאָריזם אָדער אַן עפּיגראַם אַרויסשטעלן אַ באַשטימטן מאָמענט וואָס מען האַלט אים פאַר זייער וויכטיק, אָבער מען ברענגט אים דעריבער אַרויס אויף אַזאַ אופן אַזוי ווי ער וואָלט געוועזן אַליין מיט אַנאַנדער. דאָס זעען מיר אין אַזעלכע זאַצן ווי „קונסט איז פאַרזענלעכקייט", אָדער „די וועלט איז אַ בינע", אָדער ענלעכע זאַצן וואָס מען זאָגט וועגן געוויסע פעלקער, וועגן מענטשן בכלל, וועגן דער מהות פונם שטאַט, וועגן דעם גאַנג פון געשיכטע, אאַז"וו. לאָזונגען זענען זייער וויכטיק אין געזעלשאַפטלעכער אַרבעט, און קענען אַמאָל זיין באמת פאַרפירעריש דורך טרייבן טעטיקייטן אין פאַלשע, איינ־זייטיקע ריכטונגען. אָבער פון דעם שטאַנדפּונקט איז פאַראַן אַ קנאַפּע פּרינציפּיעלע נפקא מינה צווישן ביידע. אַמאָל קען זיין וויכטיק אונטערצושטרייכן איין מאָמענט, אַמאָל דעם צווייטן. עס ווענדט זיך — ווער, ווען, וואָס און וועמען. ווען וואַשבורירן האָט זיך באַגעגנט מיט גלעזערן האָט ער געפילט אַז ער דאַרף דער־

מאָנען די נייטיקייט פון צוגרייטן קינדער פאַר דער צוקונפט. ווען דער זעלביקער וואַשבורן שרייבט פאַר דעם אַלגעמיינעם עולם וועגן נייע וועגן אין שול־דערציאונג(12), שטרייכט ער אָפּ אונטער די מאָמענטן פון קינדערשן אינטערעס, פאַרגעניגן — „לעבן״, וואָס איז פאַרטראָטן אין מאָדערנע עקספּערימענטאַלע שולן.

פון שטאַנדפּונקט פון מעטאָדע ווערט די פראַגע פון „צוגריי־טונג״ אָדער „לעבן״ פאַרבונדן מיט דער אָנשטרענגונג אויסצונוצן די אינעווייניקסטע מאָטיוון פונם קינד אין זיין דערציאונג. דאָס איז איינע פון די וויכטיקסטע פראַגן אין דערציאונג. דאָ איז דיואי זיכער גערעכט ווען ער ווייזט אָן(13) אַז דורך אונטערשטרייכן דעם צוגרייטנדיקן מאָמענט פאַרלירט מען פון אויג דעם קינדס נויטן אין זיין כסדרדיקן וואוקס, און מען מוז שטענדיק אָנקומען צו דער „מעטאָדע פון זייטיקן צוגאַב״, ווי מיר האָבן דאָס גערופן.

פון שטאַנדפּונקט פונם כאַראַקטער פון די טעטיקייטן גופא, איז שוווער איינצוזען וואָסער זינען עס האָט אוועקצושטעלן „צוגריי־טונג״ און „לעבן״ ווי צוויי קאָנטראַסטן. פאַרוואָס מוז דאָס איינס אויסשליסן דאָס צווייטע? ווען אַ מענטש זאַמלט געלט כדי צו פאָרן אויף אַ לוסטרייזע — וואָס איז דאָ „צוגרייטונג״ און וואָס איז דאָ „לעבן״? געוויינטלעך וועט מען זאָגן אַז דאָס זאַמלען איז „צוגרייטונג״ בעת די רייזע איז „לעבן״. אָבער דאָס איז דער שטענדיקער טעות וואָס מיר מאַכן בעת מיר קוקן אויף פּסיכישע פּראָצעסן פון דרויסן, ווי מיר האָבן שוין פריער געזען.

דאָס זעלביקע איז אמת וועגן שול־טעטיקייט. מען קען זיכער געפינען אַזאַ צוגרייטנדיקן מאַטעריאַל וואָס האָט אין זיך ווינציק לעבן פאַר די קינדער. פאַראַן אויך זייער אינטערעסאַנטע זאַכן פאַר קינדער וואָס האָבן אַ קנאַפּן צוגרייטנדיקן ווערט, וואָס זענען אפילו שעדלעך פון באַרעכטיקטן שטאַנדפּונקט פונם דערציער. קינדער וועלן, למשל, זיך וועלן מער פאַרנעמען מיט פיזישער שפּילערײַ ווי עס איז ניצלעך סיי פון שטאַנדפּונקט פון אַלגעמיינער צוגרייטונג, סיי פון שטאַנדפּונקט פון געזונט. אָבער פּונקט אַזוי זענען פאַראַן טויזנטער טעטיקייטן וואָס זענען אינטערעסאַנט פאַרן קינד, און גרייטן צו פאַרן דערוואַקסענעם לעבן אין דער זעלביקער צייט. אין תוך גענומען איז יעדע אינטערעסאַנטע טעטיקייט אויך אַ צוגרייטנדיקע פון שטאַנדפּונקט פון געזעלשאַפטלעכן תכלית, ווען זי ווערט ריכטיק קאָנטראָלירט, ווי טאַקע ביי פיזישער שפּילערײַ(14).

בקיצור, עס איז ניטאָ קיין טעאָרעטישער יסוד פֿאַר דער הנחה אַז „צוגרייטונג“ און „לעבן“ שטעלן מיט זיך פֿאַר באַזונדערע, שוין ניט רעדנדיק פֿון קעגנגעזעצטע ריכטונגען. דער פֿריערדיקער ביישפּיל פֿון לערנען אַ קינד אויסצולייגן דעם נאָמען בערל דורך אַ פּאַסיקער שפּיל, איז אַ טעטיקייט וואָס גרייט צו צום לעבן פֿון שטאַנדפּונקט פֿון לערער, און איז דאָס לעבן אַליין פֿון שטאַנדפּונקט פֿון קינד. מען קען די זעלביקע טעטיקייט אויסטייטשן אָדער פֿאַרטיידיקן פֿון ערשטן שטאַנדפּונקט, פֿון צווייטן, אָדער פֿון ביידע צוזאַמען, און אַלע דריי טענות וועלן זיין אמת.

די דאָזיקע געדאַנקען פֿירן אונדז צו באַטראַכטן די פֿראַגע וועגן די קענטענישן וואָס מען פֿאַרלאַנגט פֿון די קינדער. דער פֿאַרלאַנג צו אינפֿאָרמירן, ווי אַ טרייב כוח אין געזעלשאַפֿטלעכן לעבן, ווי אַן אינטעגראַלע טייל פֿונם לערן־פּראָצעס פֿון יעדן איינצלנעם, דריקט זיך אויס אין דער פֿאָרם פֿון אַוועקגעשטעלטע תכליתן אין דערציערישן פּראָצעס. עס דאַרף שוין איצט זיין קלאָר אַז דערציאונג פֿון קינדער אָן באַשטימטע תכליתן מצד די דערוואַקסענע איז, אין מענטשלעכן לעבן, פּסיכאָלאָגיש אוממעגלעך. די אַלע וואָס זעען איין אַזאַ מעגלעכקייט — און שטעלן זי נאָך אַוועק ווי אַ נייטיקייט אין דערציאונג — טוען דאָס בלויז אין אַן אַטמאָספֿערע פֿון אַבסטראַקטן פֿאָרמעלן דענקען וואו פּסיכישעווירקלעכקייטן ווערן אָפֿט איגנאָרירט. ווען עס קומט אָבער צו דער פּראַקטיק זינדיקן זיי, מוזן זיי זינדיקן, אויף פֿאַרשיידענע אופֿנים אַנטקעגן די זעלביקע פּרינציפּן וואָס זיי פֿאַרטיידיקן אַזוי וואַרעם אויף דער טעאָרעטישער פֿלאַך. פֿון דער אַנדערער זייט מוז מען אָבער מודה זיין אַז די שול־פּראָגראַם האָט אַן אַ שיעור געליטן פֿון דער איינזייטיקער משא פֿון די תכליתן. פֿון אַ נויטווענדיקער ריכט־שנור אינם געדאַנק פֿון די דערוואַקסענע, זענען די ווייטע תכליתן געוואָרן די איינציקע באַשטימער ניט בלויז פֿון אַלע טעטיקייטן וואָס די שול דאַרף אַרומנעמען, נאָר אויך פֿון די מעטאָדן וואָס דאַרפֿן אָנגעווענדט ווערן אין די פֿאַרשיידענע לימודים. דאָס האָט געבראַכט צו די שאַרפֿסטע קאָנפֿליקטן צווישן צוויי זייטן פֿונם לערן־פּראָצעס וואָס דאַרפֿן אייגנטלעך מיט זיך פֿאָרשטעלן איין אָרגאַניזירטע גאַנצקייט.

עס איז געוואָרן אַ קאָנפֿליקט צווישן „איבערגעבן“ און „אײַנערנעמען“, ווייל דער דרוק אויפֿן „איבערגעבן“ איז געוואָרן אַזוי

שטאַרק אַז ער האָט פאַרכאַפּט פאַר זיך כמעט דאָס גאַנצע פעלד(15). אָבער דאָס איבערנעמען האָט אויך געוויסע געזעצן און נייטיקט זיך אין געוויסע סיטואַציעס און מאַטעריאַלן און פּאָזיציעס. ממילא מוז סיי דאָס איבערגעבן, סיי דאָס איבערנעמען זיך רעכענען מיט אַסך מער ווי בלויז מיט די תכליתן. און דאָך קען מען באין אופן ניט בויען קיין שול־פּראָגראַם ווען מען זאָל די תכליתן אַרויסלאָזן פון זינען.

זינט דעם אָנהייב פון איצטיקן יאָרהונדערט, ווען מען האָט גענומען רעווידירן אַלע טראַדיציאָנעלע כללים וועגן דערציאונג, זענען אָפּט מאָל געפאַלן די שווערסטע שטיינער אויף די דריי שול־יחסנים: שרייבן, לייענען און רעכענען. און כאָטש עס זענען אַריינגעבראַכט געוואָרן אין דער שול ממש וואונדערלעכע נייעסן, פונדעסטוועגן האָבן די טראַדיציאָנעלע יחסנים גאַנץ גוט אויס־געהאַלטן די אַטאַקע און זענען געבליבן פּונקט אַזוי שטאַרק, אויב ניט נאָך שטאַרקער ווי פריער. אמת, מעטאָדן האָבן זיך גרינטלעך געביטן. די שול איז געוואָרן אַ שיעור רייכער אין אויסשטאַ־טונג, אין מאַטעריאַלן, אין טעכנישן אומגאַנג מיט לימודים, אין ווירקזאַמע מיטלען פון דירעקטן און אומדירעקטן קאָנטראָל. בקיצור עס איז צוגעקומען אַן עשירות פון געוואַלטיקער וויכטיקייט. אָבער די יחסנים זענען סוף־כל־סוף געבליבן יחסנים. ווען מען זאָל נאָך צורעכענען צו די דאָזיקע דריי לימודים געשיכטע, געאָגראַפיע און — ווען עס קומט צו העכערע קלאַסן — נאַטורוויסנשאַפט, געפינען מיר גאַנץ קליינע ענדערונגען בנוגע די פאַרלאַנגטע קענטענישן פון קינדער זינט אַ גאַנץ לאַנגער צייט. ווען מיר רעדן וועגן אַרבעט־שול, פּראָיעקטן, דאַלטאָן פּלאַן, קאָמפּלעקס־סיסטעם, אד"ג, האָבן מיר אַלץ צו טאָן מיט מעטאָדן אין ברייטסטן זינען פון וואָרט. אָבער יעדע שול, אחוץ די פאַרשיידענע צילן וואָס זי שטעלט זיך, שטעלט זי אויך דעם ציל צו באַרייכערן די קינדער מיט געוויסע קענטענישן, און אָט דער ציל איז כמעט געבליבן דער זעלביקער ביז דער לעצטער צייט.

איך וויל דערמיט באין אופן ניט פאַרקלענערן די וויכטיקייט פון דער גרינטלעכער איבערקערעניש וואָס די מאָדערנע עקספּע־רימענטאַלע שול האָט געמאַכט אויפן פעלד פון דערציאונג. אָבער קיין שול וואָלט ניט געקענט אָנגיין רואיק מיט איר אַרבעט ווען זי זאָל ניט פאַרמאָגן די זיכערקייט אַז די דערמאָנטע קענטענישן

ווערן אַריינגעבראַכט אין די קינדער אויף וואָסער אופן דאָס זאָל ניט פאָרקומען. פאַרשטייט זיך אַז סוף־כל־סוף איז צווישן מעטאָדע און ווייטערע צילן ניטאָ אַזאַ גרינטלעכע נפקא מינה ווי מען שטעלט עס געוויינטלעך פאָר. דאָך קען מען גאַנץ קלאָר איינזען דעם חילוק צווישן מעטאָדן, אינם זינען פון שטענדיקע טעטיקייטן וואָס אַחוץ זייער אינעווייניקסטן ווערט גיבן זיי די זיכערקייט אַז געוויסע ידיעות וועלן דערגרייכט ווערן, און די דאָזיקע ידיעות גופא. פאַרוואָס זשע באַגעגענען מיר אין דער געשיכטע פון דערציאונג אַזאַ אומרואיקע דינאַמיק אין שייכות צו מעטאָדן, און אַ מער פּאַמעלעכע אַנטוויקלונג בנוגע ענדלעכע צילן פון די לערן־פּראָצעסן אין דער שול?

דער ענטפער אויף דער דאָזיקער פראַגע איז זייער אַ פּשוטער: אויף וויפיל מיר קענען אַרויסנעמען פון עכטע לעבנס־פּראָצעסן זייערע אַלגעמיינע אייגנשאַפטן און אַוועקשטעלן זיי אין דער באַקוועמער פאָרם פון קענטענישן וואָס מען קען אַרומטראָגן אין קעשענע, אַזוי צו זאָגן, אָדער וואָס מען קען אָנווענדן אין די פאַרשיידנסטע סיטואַציעס, דעמאָלט קען מען די גרעסטע צאָל פון זיי אויסשעפּן מיט די דערמאָנטע זעקס לימודים. די פאַרזיכערונג אַז די דאָזיקע אַלגעמיינע ידיעות ווערן דערגרייכט באַפרידיקט דעם סאָציאַליזירטן פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן וואָס מישט זיך אַריין באַוואוסטזיניק אין די דערציאונג פּראָצעסן פון יונגן דור. יעדע גרינטלעכע ענדערונג אין די דאָזיקע אויפגאַבן פון דער שול איז אָפּהענגיק אָן טיפע סאָציאַלע ענדערונגען אינם היסטאָרישן לעבן פון אַ געגעבענער געזעלשאַפט, און די ערשטע קען דאָך ניט פאָרקומען אָפּטער ווי די לעצטע. דורך דער גאַנצער מיטלאַלטער איז די שול געווען באַלאָדן מיט טויטע שפּראַכן, און ערשט נאָך גאַנצע טויזנט יאָר פון דערוואַרטערן זיך פון פאָלקס־לעבן האָט זיך, אין דער רענעסאַנס צייט אָנגעהויבן דער קאַמף פאַר דער מוטער שפּראַך. נאָך לענגער האָט אָנגעהאַלטן דער איינזייטיקער פאָרמעל רעליגיעזער גייסט אין די שולן ביז גרויזאַמע מלחמות האָבן געפירט צו אַ קאַמף פאַר סעקולאַריזאַציע אין שול דערציאונג.

אין משך פון דער צייט זענען פאָרגעקומען וויכטיקע און גרינטלעכע מעטאָדישע ענדערונגען וואָס האָבן אָבער קנאַפּ וואָס אָנגערירט דעם סאַמע פונדאַמענט אויף וועלכן די אויפגאַבן פון די שולן זענען געבויט. קאָמעניוס, למשל, האָט ממש געמאַכט אַן

איבערקערעניש אין דער מעטאָדיק פון זיין צייט, געווען פון די ערשטע אונטערצושטרייכן די פּסיכאָלאָגישע פּרינציפּן אין לערנען, האָט אָבער ניט תופס געווען דעם שאָדן פונם דאָגמאַטישן, פונם פאָרמעל רעליגיעזן אינהאַלט פון דער שול פּראָגראַם.

מעטאָדישע ענדערונגען זענען פאַרבונדן מיטן אַנדערן ברעג פון לערן־פּראָצעס, מיטן לערנער, מיט אויפפּאַסן די טבע און די געזעצן פונם וואַקסנדיקן אָרגאַניזם, און דאָ זענען געגאַנג די טעגלעכע פּראַקטיק פון פּייאיקע לערער און דאָס טיפערע טעאָרעטישע דענ־קען פון ריכטיק־אָריענטירטע דערציער, כדי אַרויסצוברענגען גע־וויסע מעטאָדישע ענדערונגען.

ווען מיר באַטראַכטן דערציאונג פון שטאַנדפּונקט פון דער געזעלשאַפטלעכער התחייבות איבערצוגעבן דעם יונגן דור אַ געוויסן סכום ידיעות, זענען קיין גרויסע שוועריקייטן אין דעם גאַנצן ענין ניטאָ, אויף וויפיל מיר האָבן אין זינען אַן אַלגעמיינע סכעמע(15). די דאָזיקע ידיעות האָבן מער אָדער ווייניקער קלאָרע גרענעצן אין יעדער היסטאָרישער עפּאָכע, אַזוי אַז ס'איז ניט שווער צו וויסן וואָס מען וויל, אָדער וואָס מען דאַרף ווערן. דאָס וואָס אין דעם פּרט קומען ענדערונגען ניט פּאָר אַזוי אָפט, שאַפט אַן אַטמאָספערע פון מער פעסטקייט און זיכערקייט. און ווען דער דערציאונג פּראָ־צעס ווערט צעשפּאָלטן אויף „געבן" און „נעמען", און דאָס ערשטע ווערט באַטראַכט ווי דאָס איינציקע, אָדער אפילו ווי דאָס וויכטיקסטע, דעמאָלט קענען בכלל ניט אַרויסשווימען קיין דערציאונג פּראָבלעמען וואָס זאָלן באמת באַאומרואיקן. אַלץ איז דאָך אַזוי קלאָר און איינגעפונדעוועט. דעריבער איז קיין וואונדער ניט וואָס כאָטש מענטשן האָבן תמיד דערצויגן קינדער, פונדעסטוועגן האָט זיך דאָס ציטערדיקע קול פון טיפערע וויסנשאַפטלעכע ספקות כמעט ווי ניט געהערט ביז די לעצטע צייטן. וואָרים, ווי איך האָב שוין אָנגעוויזן, איז פריער בלויז דאָס „געבן" געווען די גאַנצע זאָרג פון דערציערישער אָנשטרענגונג. פאַרשטייט זיך, אַז איך האָב דאָ אין זינען די אַלגעמיינע שול פּראַקטיק, ניט די איינצלנע שטימען פון גרויסע שול־רעפאָרמאַטאָרן וואָס האָבן אין אַלע צייטן אָנגע־וויזן אויף דער וויכטיקייט פון קינד.

איך האָב אַלץ כסדר גערעדט וועגן אַ סכום ידיעות אַזוי ווי דאָס וואָלט געווען דאָס איינציקע וואָס גייט אַריין אין געזעל־שאַפטלעכן תכלית בנוגע דעם יונגן דור. עס וועט באַלד קלאָר

ווערן פאַרוואָס איך האָב דאָס געטאָן, אָבער מען מוז מודה זיין אַז דאָס איז ווייט ניט דער אמת, כאָטש אין אַלע דערקלערונגען וועגן דערציאונג האָבן, אין פריערדיקע צייטן, די ידיעות פאַרנומען כמעט דעם איינציקן פּלאַץ. דער פּראָטעסט פון פאַרשיידענע שול־רעפאָרמער אַנטקעגן דעם באַווייזט בלויז אַז ס'איז אַזוי געווען.

היסטאָריש איז די שול געבוירן געוואָרן דעמאָלט ווען עס איז נייטיק געוואָרן צו אָפּערירן מיט אַבסטראַקציעס, סימבאָלן און באַגריפן. ממילא האָט מען גערעדט וועגן שול־דערציאונג בלויז אין טערמינען פון ידיעות, בעת מאַניערן, אָדער מאָראַלע דערציאונג, אָדער די אַנטוויקלונג פון סימפּאַטישע אייגנשאַפטן וואָס זענען אַזוי וויכטיק אין לעבן — דאָס אַלץ איז איבערגעלאָזן געוואָרן דירעקט פאַר דער היים, כאָטש אומדירעקט האָט מען פאַר דעם אויך געהאַלטן פאַראַנטוואָרטלעך די שול. דאָס איז געטאָן געוואָרן דורך דעם וואָס מען האָט פאַרלאַנגט פון לערער געוויסע מאָראַלע קוואַליפיקאַציעס וועלכע מען האָט געהאַלטן פאַר ענג פאַרבונדן מיט זיין פּראָפעסיע.

דאָס וואָס מען האָט אַזוי שטאַרק אונטערגעשטראָכן די וויכטיקייט פון ידיעות נעמט זיך, דוכט מיר, אויך דערפון וואָס די שול איז אַזאַ לאַנגע צייט געווען דורך און דורך רעליגיעז. רעליגיע האָט אין זיך די אומגעהייער וויכטיקע מעלה וואָס ידיעות און מאָראַלער אויפפיר, באַציאונגען, געפילן, אד"ג, זענען אין איר ניט פאַנאַנדערגעטיילט. ווען מען לערנט לייענען, למשל, מיט דער הילף פון תפילות, אָדער רעליגיעזע הימנעס, נעמט דאָס שוין ממילא אַריין אַ גאַנץ אָפּענע באַציאונג צום לימוד ווי צו עפּעס הייליקס. מען דאַרף אַרויסווייזן אַ דרך ארץ, אָדער אַ הייליקע מורא ביי געוויסע נעמען. מען דאַרף זיצן, אָדער שטיין, אָדער קניען אין געוויסע מאָמענטן. מען דאַרף האַלטן דעם קאָפּ אין אַ געוויסער פּאָזיציע, צומאַכן אָדער האַלטן אָפן די אויגן, פאַנטאַזירן וועגן ניט געזעענע וועלטן וואָס שטעלן באַשטימטע פאָדערונגען בנוגע איציקע מעשים. בקיצור, רעליגיעזע לימודים זענען אַזוי ענג פאַרבונדן מיט דערציאונג פון כאַראַקטער, אייגנשאַפטן, מאַניערן און באַציאונגען צו פאַרשיידענע זאַכן און מענטשן אַז בעת איינס ווערט דערגרייכט ווערט שוין צוזאַמען דערמיט דערגרייכט דאָס צווייטע. ווען מיר האָבן צו טאָן מיט קינדער קען מען אין דער פּראַקטיק בשום אופן ניט אָפּטיילן „תורה" פון „ירא שמים". אָבער

אַזוי ווי „תורה“ פאָדערט מער איבונג, געשיקטקייט און פּיאיקייט, האָט מען דעריבער אויף דעם געלייגט דעם גאַנצן טראָפּ, האָבנדיק דעם באַרעכטיקטן גלויבן אַז „ירא שמים“ וועט שוין קומען פון זיך אַליין.

אַחוץ דעם, בנוגע ידיעות לאָזט זיך שטעלן גאַנץ קלאָרע פאָדערונגען. ידיעות קען מען, ווען מען וויל, איינטיילן אין לימודים, לעקציעס, פאָרמולעס און פאַקטן. מען קען געבן די און די איבונגען פאַר די און די טעג. מען קען מעסטן, אָדער מיינען אַז מען קען מעסטן, דורך עקזאַמענס וואָס מען האָט אויסגעלערנט אָדער פאַרשטאַנען. מיט איין וואָרט, דאָ האָבן מיר צו טאָן מיט געוויסע דערגרייכונגען וואָס זענען מער אָנזעעוודיק. מען קען ניט לערנען „באַציאונגען“, אָדער „כוונות“, למשל, אויפן זעלביקן אופן ווי מען קען לערנען שרייבן, אָדער אַריטמעטיק. קענטעניש האָבן אין זיך מער שטענדיקייט. מאָראַלע ענינים זענען שוין מער קאַפּריזנע, אָפּהענגיק אָן צופיל באַדינגונגען וואָס האַלטן זיך אין אייך בייטן. אמת, דאָס זאָגט נאָך ניט אַז קענטענישן זענען דעריבער וויכטיקער. אדרבה, איינשטעלן ריכטיקע באַציאונגען איז אַ גרויסע הילף פאַר די פיינסטע, פאַר די צאַרטסטע שייכותן אין געזעלשאַפטלעכן לעבן. אָבער די אומבאַשטימטקייט, אָדער צעשוואומענקייט דערלאָזט ניט מען זאָל אַזוי גענוי קענען אָנווייזן וואָס מען דאַרף און אַוועקשטעלן קלאָרע דעטאַלירטע פאָדערונגען. אָט אין דעם פּרט האָבן ידיעות אין זיך אַ מעלה וואָס מאָראַלע דערציאונג האָט ניט.

איז וויפיל מען זאָל ניט האָבן גערעדט וועגן דער נייטיקייט פון „דרך ארץ“ האָט מען געשטעלט קלאָרע פאָדערונגען דער עיקר בנוגע „תורה“, אָדער וואָס לערער רופן אָן אַזוי כאַראַקטעריסטיש „קנעלן“, אָדער „האַקן האַלץ“. אָבער די סעקולאַריזאַציע פון דער שול, וואָס האָט זי דורך דעם דערנענטערט צום טאָג־טעגלעכן דרויסנדיקן לעבן; די אינדוסטריעלע רעוואָלוציע אין דער וועלט וואָס האָט אָפּגעשוואַכט די מאָראַל־דערציערישע פונקציעס פון דער היים; די דעמאָקראַטישע אידייען וואָס האָבן אַריינגעדרונגען אין אַלע ווינקעלעך פון לעבן און אָפּגעשוואַכט דעם פסיכישן באַדן פאַר אילוזאָרישע אונטערשיידן צווישן מענטש און מענטש; די אַנטוויקלונג פון דער צוואַנג־שול וואָס האָט

געמאַכט אַז יעדעס קינד זאָל זיין אַסך מער אָנגעוויזן אויף דער שול; די באַרייכערונג און ענדערונג פון שול־פּראָגראַם וואָס די נאָענטקייט צווישן שול און לעבן האָט געפאָדערט; די בעסערע באַקאַנטשאַפט מיט די גרעניצן פון דער קינדערשער פּסיכיק, וואָס האָט געזוכט אָוועקצושטעלן די דערציערישע אויפגאַבן אויף אַ געזונטן פונדאַמענט — דאָס אַלץ האָט אַרויסגערוקט נייע פּראָבלעמען וואָס האָט געביטן דעם צענטער פון דערציערישער אויפמערקזאַמקייט.

פון שטאַנדפּונקט פון באַוואוסטזיניקן געזעלשאַפטלעכן תכלית אין דערציאונג האָבן די פאַרלאַנגטע קענטענישן פון קינדער אויף אַזוי פיל אַ ווערט אויף וויפיל מען קען זיי באַנוצן ווי אינסטרומענטן אין עכטע לעבנס־פּראָצעסן. ווייזט זיך אָבער אַרויס אַז דער אופן אויף וועלכן קענטענישן ווערן געגעבן, און די אַטמאָספערע מיט וועלכער זיי ווערן אַרומגערינגלט, באַשטימען ניט בלויז זייער אינסטרומענטאַלן נאָר אפילו זייער קולטורעלן ווערט. מען קען, למשל, לערנען אַריטמעטישע כללים אַזוי אַבסטראַקט, אַזוי דערווייטערט פון טאָג־טעגלעכע אינטערעסן אַז מען זאָל זיי פּשוט ניט קענען אָנווענדן אין לעבעדיקע סיטואַציעס, אַז זיי זאָלן אפילו מיט זיך ניט פאָרשטעלן קיין עכטע ידיעות וואָס באַרייכערן אַ מענטשן קולטורעל. זיי קענען בלויז זיין מעכאַניש אויסגעחזרטע כללים וואָס מען דאַרף האָבן כדי צו קענען דורכגיין אַן עקזאַמען. פּונקט דאָס זעלביקע קען זיין אמת וועגן גראַמאַטיק, רעטאָריק, געשיכטע, געאָגראַפיע, נאַטורוויסנשאַפט, אאַז״וו.

נאָך מער, עס ווייזט זיך אַרויס אַז מאָראַלע דערציאונג, כאַראַקטער, סענטימענטן, באַציאונגען, צוגאַנג צו זאַכן און מענטשן, אָט די אידעלע פאַרמעגנס וואָס מען קען דירעקט ניט אויסלערנען, זענען ענג פאַרבונדן מיט דעם אופן אויף וועלכן אַ מענטש, אָדער אַ קינד, פאַרשאַפט זיך זיינע קענטענישן. און דער געזעלשאַפטלעכער תכלית, כאָטש ער רעדט אַזוי פיל וועגן קענטענישן, צוליב די אָנגעוויזענע סיבות, האָט אָבער אויך פאַר זיך אַן אידעאַל פון אַ מאָראַלן טיפּ וואָס דערציאונג וואָלט געדאַרפט אַרויסברענגען. דאָס הייסט אַז כאָטש אין סעקולערער דערציאונג זעען זיך ניט אַזוי בולט אַרויס מאָראַלע איינפלוסן און מאָראַלער וואוקס ווי אין אַ שטרענג רעליגיעזער אַטמאָספערע, זענען זיי אָבער דאָרט פאַראַן

און אַרבעטן אויס אַ גאַנץ באַשטימטן פורעם פאַר דער קומענדיקער פערזענלעכקייט. דעריבער טאַקע איז דאָ די פּראָבלעם אַזאַ האַרבע, וואָרים ווען עס פעלן די פאָרמעלע, אָפענע און בולטערע האַנדלונגען, ווי אין רעליגיעזער פּראַקטיק, איז דאָ ווייניקער פּלאַץ פאַר באַפריי־דיקן זיך מיט אילוזיעס און מער אָנרעגונג צו זוכן דאָס עכטע, און די דויערנדיקע און מאָראַלע איינפלוסן פון דערציערישן לעבן.

די שייכות צווישן מעטאָדיק און דעם סאַמע עצם פון גזעזעל־שאַפטלעכע תכליתן זעט מען קלאָר אַרויס ווען מיר פאַרגלייכן, למשל, דעם לימוד פון מאַטעמאַטיק און דעם בליק אויף אַרבעט ביי די גריכן און ביי אונדז. ביי די גריכן האָט געהערשט שקלאַפעריי. אַריסטאָטל האַלט אַז געוויסע מענטשן זענען בטבע שקלאַפן. פאַר אַזעלכע מענטשן דאַרפן מיר, רעכנט ער, בכלל קיין דערציערישע זאָרג ניט האָבן. פיזישע אַרבעט איז געלעגן אין די הענט פון שקלאַפן, אָדער געדונגענע מענטשן וואָס זענען געווען אַזוי ווי שקלאַפן. ממילא האָבן די גריכן פשוט פיינט געהאַט מעכאַנישע אַרבעט. פאַר אַריסטאָטלען איז האַנדל אויך געווען אַ מיאוסע זאַך. האַנדל דערנידעריקט דעם גייסט פונקט ווי אַרבעט דערני־דעריקט דעם קערפּער. דער פרייער מענטש איז אַ מענטש וואָס דאַרף פילן זיין פּריווילעגירטן צושטאַנד און זיין אויטאָריטעט איבער די אַנדערע. ער דאַרף אויסנוצן זיין פרייע צייט פאַר די העכערע ענינים, ווי מאַטעמאַטיק און פילאָזאָפיע. צו פּלאַטאָנען אין דער אַקאַדעמיע האָט קיינער ניט געטאָרט אַריינקומען וואָס האָט ניט געקענט קיין מאַטעמאַטיק. אָבער מאַטעמאַטיק איז געווען אַן אויס־דרוק פון ערודיציע, פון גייסטיקער גימנאַסטיק, פון שאַפן טעאָרעמעס אויף געגעבענע אַקסיאָמען, פון פרעגן, אָפּפרעגן און ענטפערן און דורכדעם בויען שיינע לאָגישע געביידעס. אַזעלכע קענטע־נישן, און אַזאַ קוק אויף פיזישער ניצלעכער אַרבעט, זענען געווען דער אַריינגאַנג־בילעט אין דער דעמאָקראַטישער אַריסטאָקראַטיע פון דער גריכישער געזעלשאַפט. דער דאָזיקער גייסט האָט איבער־געלאָזט טיפע שפורן אויף דער גאַנצער געשיכטע פון דערציאונג. אָבער היינט צו טאָג וואָלט אַזאַ „גייסטיקער אַריסטאָקראַט„ אַרויס־גערופן פשוט אַן עקל־געפיל ביי דער גרעסטער צאָל מאָדערנע מענטשן.

דער מענטש וואָס איז געוואונטשן אין איצטיקן לעבן קען אויף אַזאַ אופן ניט באַפרידיקן דעם געזעלשאַפטלעכן תכלית אפילו

ווען ער זאָל קענען נאָכקומען אַ באַשטימטן סטאַנדאַרט פון אַב־סטראַקטע ידיעות. די ידיעות דאַרפן זיין אַן אָרגאַנישע טייל פון זיין פערזענלעכקייט ווי אַ מיטגליד פון דער געזעלשאַפט. אָבער דאָס איז שוין אָפּהענגיק אַן דעם אופן ווי אַזוי די ידיעות זענען געגעבן געוואָרן און אַן דער אַטמאָספערע וואָס האָט זיי אַרומגע־רינגלט. דאָס לעצטע האָט שוין צו טאָן מיט מעטאָדע און איז דורך און דורך פאַרבונדן מיט דער פסיכאָלאָגיע פון לערן־פּראָצעס פון שטאַנדפּונקט פון לערנער.

אַזוי פאַרשווינדט טעאָרעטיש די צעשפּאַלטונג צווישן מעטאָדע און אינהאַלט, פון איין זייט, און צווישן די געזעלשאַפטלעכע תכליתן און די קינדערשע צילן און צוועקן — פון דער אַנדערער. עס איז קלאָר אַז קיין שול־פּראָגראַם קען ניט געבויט ווערן סיידן זי שטיצט זיך אויפן פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן וואָס דריקט זיך אויס אין באַשטימטע פּלענער און תכליתן און ווערט אַ באַוואוסט־זיניקער פאַקטאָר אין דער דערציאונג פון יונגן דור, און קען ניט דורכגעפירט ווערן סיידן זי ווערט געפורימט נאָך די געזעצן און אינטערעסן וואָס רעגולירן דאָס לעבן פונם קינד און טרייבן זיין וואוקס.

דאָס איז אָבער אַלץ גערעדט אין דער טעאָריע. דעריבער איז טעאָרעטיש מעגלעך אַז די פאַרשיידנסטע צדדים אין דער פילאָ־זאָפיע פון דערציאונג — וואָס מאַכן טיילמאָל דעם איינדרוק אַז צווישן זיי איז קיין שום אויסגלייך ניט מעגלעך — זאָלן פונדעסט־וועגן זיך קענען אייניקן אויף אַ גאַנץ דעטאַלער דערקלערונג וועגן די וויכטיקסטע מאָמענטן פון דער שול־פּראָגראַם. דאָס זעען מיר אינם זעקס און צוואַנציקסטן יאָר־בוך פון דער אַמעריקאַנער „נאַציאָ־נאַלער געזעלשאַפט פאַר שטודירן דערציאונג"(17). דער קאָמיטעט צו אונטערזוכן דעם גאַנצן ענין איז באַשטאַנען פון מענטשן וואָס זענען באַקאַנט ווי לאַנג־יאָריקע קעגנער בנוגע פונדאַמענטאַלע פּרינציפּן אין דערציאונג. דאָך האָבן זיך אַלע געהתמעט אונטער אַ לאַנגער דערקלערונג פון אַכט און פופציק פונקטן וואָס נעמען אַרום די וויכטיקסטע מאָמענטן אין אויסאַרבעטן די שול־פּראָגראַם.

ווען אָבער עס קומט צו דער פּראַקטיק איז שוין די לאַגע אַן אַנדערע. דאָ קומען מיר צוריק צו די אַלע שוועריקייטן וואָס ווערן דערמאָנט אין צווייטן קאַפּיטל. עס איז פאַראַן אַ גאַנץ

באַשטימטער מינימום פון התחייבותן, פון שטאַנדפּונקט פון געזעל־שאַפטלעכן תכלית, וואָס לאָזן זיך ניט אַריינפּלעכטן אין די פּראָצעסן און טעטיקייטן פון קינדערשע צוועקן און צילן. אפילו די עקספּערימענטאַלע שול פילט אָפט אַז זי מוז אָנקומען צו אַזעלכע מיטלען און אפילו צו אַ פאָרמאַליזם פון וועלכן זי האָט זיך טעאָרעטיש שוין לאַנג באַפרייט. אין אַמאָליקע צייטן ווען די קינדערס צוועקן און צילן האָבן קיין ראָלע ניט געשפּילט, איז דאָס קיין פּראָבלעם ניט געווען. ווייל אויב אין די קינדערס לעבן איז ניטאָ קיין מאָמענט וואָס קען מיט זיין פרייען אָנגאַנג העלפן צו פאַרווירקלעכן דעם דערציערישן אויסדרוק פונם פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן, דעמאָלט פאַרבלייבט בלויז איין צד אין דער לערן־סיטואַציע, און דעמאָלט קען דאָך טעאָרעטיש קיין קאָנפליקט ניט געמאָלט זיין. פון דער אַנדערער זייט, די וואָס באַשליסן אַז בלויז די קינדערס צוועקן און צילן האָבן אַ ווערט אין דערציאונג און מען קען אָנפירן די שול אָן געזעלשאַפטלעכע כוונות און תכליתן, אויך פאַר זיי בלייבט בלויז איין צד אינם פּראָצעס, און עס האָט דעמאָלט קיין זינען ניט צו רעדן פון אַ דערציאונג פּראָבלעם. וואָרים אַ פּראָבלעם איז דאָך סוף־כל־סוף אַ קאָנפליקט צווישן צוויי צדדים וואָס ביידע האָבן זייערע באַרעכטיקטע פּאָזיציעס אין דער סיטואַציע און עס דאַרף געפונען ווערן אָדער אַן אויסגלייך דאָרט וואו זיי שטויסן זיך צונויף, אָדער די פּראָבלעם ווערט פאַרענטפערט דורך אַריבערטראָגן דעם טראָפּ אויף אַן אַנדער פּונקט.

אין די פריערדיקע פאַלן, וואו איין צד ווערט אין גאַנצן איגנאָרירט, האָבן מיר ניט קיין ענטפער אויף אַ פּראָבלעם. זיי פאַרמאַכן פּשוט די אויגן אויפן קריטישן מאָמענט. עס איז אַ מין אַרויסדרייען זיך פון אַ שווערקייט אָנשטאָט זי צו באַזייטיקן. אין ביידע פאַלן ווערט ניט אונטערגענומען קיין פּראָצעס פון היילן אַ וואונד, נאָר עס ווערט אויסגעמיטן דער ווייטיק דורך אָפּשניידן דעם קראַנקן אבר. וואָס עס ווערט אין דער פּראַקטיק פון אַזאַ שטעלונג האָבן מיר שוין געזען. וואָרים די אמתע פּראָבלעם פון דערציאונג דערפילן מיר ערשט דעמאָלט ווען מיר פאַרשטייען די נויטווענדיקייט פון אַלע צדדים אינם פּראָצעס. ווען מיר זעען ניט קיין קינדער באַזונדער, געזעלשאַפט באַזונדער, סיטואַציע באַזונדער, דערוואַקסענע איינפלוסן באַזונדער, אינהאַלט באַזונדער, מעטאָדע

באַזונדער, אאַז״וו. נאָר ווען מיר האָבן פאַר זיך איין דינאַמישע פונקציאָנעלע גאַנצקייט. די פּראָבלעם, ווי שוין באַמערקט, באַ־שטייט אין די אומגעהייערע שוועריקייטן וואָס מיר האָבן בעת מיר ווילן אַרויסברענגען אונדזערע תכליתן — אין ברייטסטן זינען פון וואָרט — דורך די קינדערס צוועקן און צילן.

קאַפּיטל אַכט

די פּסיכאָלאָגיע פון שפּיל

א. די ראָלע פון שפּיל אין דערציאונג

ניט געקוקט דערויף וואָס איך האָב שוין עטלעכע מאָל אונטערשטראָכן אַז מען דאַרף באַטראַכטן דעם דערציאונג־פּראָצעס אין זיין גאַנצקייט, דאַך איז נאָך אַלץ פאַראַן אַ מורא אַז מען קען האָבן אַ טעות. דער טעות קען זיך נעמען דערפון וואָס דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן איז אָוועקגעשטעלט געוואָרן ווי אַ באַזונדער כוח. אויך די שפּראַך קען דאָ אָנטאָן צרות. שפּראַך איז אַן אינסטרומענט וואָס טיילט פאַנאַנדער פונקציעס אויף באַזונדערע באַגריפן. קען עס מאַכן דעם איינדרוק אַז די צעטיילונג ליגט ניט בלויז אין די קלאַנגען און באַגריפן נאָר טאַקע אין די פונקציעס גופא.

ווען מיר רעדן, למשל, וועגן תכליתן און צוועקן און די נייטיקייט זיי צו פאַרבינדן, קען זיך אויסווייזן אַז מיר האָבן אין זינען צוויי פאַרשיידענע ענד־מאָמענטן אין די טעטיקייטן פון צוויי באַזונדערע טיילן פון דער געזעלשאַפט וואָס מען וואָלט געדאַרפט ריין קינסטלעך צוזאַמענברענגען אַזוי אַז דער נאַטירלעכער אָפּגרונט צווישן זיי זאָל פאַרשווינדן. דאָס, ווי שוין אָנגעמערקט, וואָלט געווען אַ פאַלשער אויסטייטש. פּונקט ווי דער באַגריף „קויפן" שליסט אין זיך איין סיי דעם פאַרקויפער סיי דעם קויפער, אַזוי אויך דער באַגריף דערציאונג, אָדער דער שמעלערער באַגריף „לערנען", שליסט אין זיך איין סיי דאָס אינפאָרמירן סיי דאָס אינפאָרמירט ווערן. ממילא זענען תכליתן סיי ווי פאַרבונדן מיט צילן און צוועקן, און אַנדערש קען דאָס ניט זיין.

קינדער קומען אַריין אין אַ וועלט וואָס איז שוין אויף מיליאָנען אופנים צוגעגרייט פאַר זיי. זיי זענען אַרומגערינגלט מיט מאַטעריאַלן וואָס זענען געבוירן געוואָרן אין דער סביבה פון מענטש־

לעכער קולטור און ווערן באַנוצט, און קענען בלויז באַנוצט ווערן, צו באַפרידיקן די צילן, צוועקן און תכליתן פון לעבן. אַ טעלער, למשל, איז ניט בלויז אַ כלי אויף אַריינצולייגן געוויסע עסנוואַרג, ער איז אויך אַן אומדירעקטער לערער פון באַשטימטע עס־מאַניערן. און ניט בלויז דאָס, ער איז אין דער זעלביקער צייט אויך אַ טייל פון אַ גאַנצער סיסטעם פון מאָדערנעם מענטשלעכן אופן פון עסן וואָס שליסט איין די קולינאַרישע קונסט, אַנגענומענע היגיענישע באַדינגונגען, עסטעטישע פאָדערונגען, און אסך קלענערע און גרעסערע פּרטים. די ראָלע פונם טעלער ליגט אויף דער ליניע פון אַן עכטן לעבנס־פּראָצעס פונם קינד, אָבער ער גרייט אויך צו צום שפּעטערדיקן לעבן. דאָס זעלביקע איז אמת וועגן אַלע זאַכן, און אפילו מענטשן, וואָס האָבן צו טאָן מיטן קינד. וואָרים אַ קינד וואָס לעבט אין דער מענטשלעכער געזעלשאַפט, אין אַ קולטור־געוועב וואָס האָט זיך לכתחילה אויסגעאַרבעט פאַר דער טובה פון אַט דער געזעלשאַפט, קען דאָך אַנדערש ניט ווי לעבן אַזוי אַז דאָס לעבן גופא זאָל אים צוגרייטן פאַר דער דערוואַקסענער וועלט. עס קען דעריבער קיין רייד ניט זיין וועגן שאַפן אַ פאַרבינדונג צווישן פּראָצעסן וואָס זענען בטבע אָפּגעזונדערט.

דאָס אַלץ איז אַזוי קלאָר אַז עס קען דערין קיין צווייפל ניט זיין, אָבער בלויז אַזוי לאַנג ווי דערציאונג ווערט ניט אויפגעפּאַסט ווי עפּעס באַזונדערס, ווען זי ווערט ניט באַוואוסטזיניק פאַרבונדן מיט ספּעציעל געשאַפענע אינסטיטוציעס און אַנפירנדיקע מענטשן, ווען זי רופט ניט אַרויס דעם איבערגאַנג פון אַלגעמיינער לימודיס־טישער טעטיקייט צו אָפּגעגרענעצטע לימודים, ד״ה, אַזעלכע טע־טיקייטן וואָס קענען זיך גאַנץ גוט באַגיין אָן דעם אין זייער פרייען אויסלעבן זיך. וואָרים דאָס לעצטע שאַפט אַ ריס צווישן טעטיקייטן וואָס זענען אין אַנדערע פּרטים בלויז באַזונדערע זייטן פון דער זעלביקער דערשיינונג.

ביז אַ געוויסער מדרגה איז דאָס פּונקט אַזוי ביי אַלע מענטשן, אפילו ביי די פּרימיטיוויסטע. אויך אין דער פּרימיטיווער געזעל־שאַפט ווערן קינדער געצוואונגען מיטן כוח פון סאָציאַלן דרוק אַריינצונעמען אין זיך געוויסע קענטענישן וואָס ליגן ניט אויפן וועג פון פרייען אויסלעבן זיך. אַלע איינטריט־צערעמאָניעס ביי פּרימי־טיווע שבטים זענען פול מיט אַזעלכע פאָדערונגען, וואָס ווערן אָפּט באַפרידיקט אויף אַ ריין פאָרמאַליסטישן אופן. עס

איז אַ מערקווערדיקער אמת אַז די מענטשלעכע קולטור שאַפט אין אַ געווסן זינען אַ שפּאַלטונג אין דער גאַנצקייט פון וועלכער זי אַליין ווערט אַרויסגערופן. די טבע פון אונדזער לעבן איז אַזאַ אַז אין נאָמען פון אונדזערע תכליתן זענען מיר געצוואונגען אַריינצופירן די קינדער אין אַ וועלט פון צוועקן און צילן צו וועלכע זייערע פרייע שפּילעוודיקע טעטיקייטן וואָלטן אַליין זיי ניט געבראַכט. מוז עס אַרויסרופן שוועריקייטן — וואָס יעדער סאָרט דרוק מוז אַרויסרופן — און אַן אָנשטרענגונג מצד די דערוואַקסענע זיי ביי־צוקומען. דאָס ווערט געווינטלעך געטאָן אויף אַן אָרגאַניזירטן אופן, דורך פּאַסיקע אינסטיטוציעס. אָבער אַן אינסטיטוציע איז אַ פּסיכישע איינס וואָס ברענגט אַרויס נייע כוחות, מאָטיוון, אינטערעסן, וואָס טרייבן טעטיקייטן אין אַ באַשטימטער ריכטונג און רייסן זיי ביסלעכווייז אָפּ פון די ערשטע צוויטן וואָס האָבן זיי אַרויסגערופן.

למשל, דער אינטערעס אין דער פאַרגאַנגענהייט איז פּסיכאָלאָגיש געבויט אויפן נאַטירלעכן אינטערעס און פאַראינטערעסירטקייט אין אָפּשטאַם וואָס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר קינדער פּונקט ווי פאַר דערוואַקסענע. די תכליתן פון דער דערוואַקסענער וועלט מוז אָבער פירן דערצו אַז אָט דער אינטערעס זאָל גיין ווייטער און ווערן פאַרצווייגטער ווי דאָס פאָדערט די הוילע נייגיריקייט וועגן אָפּשטאַם. דערפון אַנטוויקלט זיך דער געשיכטע לימוד, און אַלץ וואָס איז דערמיט פאַרבונדן. אין אידישן לעבן האָט די חדר אינסטיטוציע דאָס דערפירט אַזוי ווייט אַז תלמודישע געזעצגעבונג, אַמאָליקע פּאָליטיק, עקאָנאָמיע, פילאָזאָפיע, אאַז"וו, האָבן פאַרנומען דעם פּלאַץ פון דער גאַנצער אַרומיקער וועלט וואָס איז דערווייל געוואַקסן „אין דרויסן". דער חדר האָט זיך אַנטוויקלט אויף זיין אייגענעם חשבון, אַזוי צו זאָגן, און ממילא דערפירט צו אַ ריס וואָס שטאַמט פון זיין שפּעטערדיקן אייגנאַרטיקן וואוקס, אָבער ניט פון זיין ערשטן טראָט. דאָס ליגט פאַקטיש אין דער טבע פון אַלע אינסטיטוציעס.

דאָס וועט אונדז, אגב אורחא, דערקלערן דעם קאָנסערוואַטיזם פון אינסטיטוציאָנעלן לעבן. אינסטיטוציעס זענען ניט קאָנסערוואַטיוו אין דעם זינען וואָס זיי מאַכן ניט דורך קיין שום אַנטוויקלונג פּראָצעס. דאָס וואָלט געגאַנגען להיפּוך צו אַלע אונדזערע באַגריפן וועגן מענטשן און זאַכן. זיי מאַכן דעם איינ־

דרוק פון פאַרגליווערטע ענטיטעטן ווייל זיי האָבן אַ טענדענץ צו ציען יניקה פון זיך אַליין און זיך אָפּטיילן פון דער אַרומיקער וועלט. ווען מיר באַמערקן אָט די איינגעשפּאַרטע אָפּגעריסנקייט זייערע, דוכט זיך אונדז אַז זיי זענען אָפּגעשטאַנען אפילו פון שטאַנדפּונקט פון זייער אינעווייניקסטער אַנטוויקלונג.

דערפאַר האָבן מיר אַזוי אָפּט אין דערציאונג די פּראָבלעם פון „אומקערן זיך". לויט פּלאַטאָנען דאַרף מען זיך אומקערן צו די אידייען פון גוטסקייט און גערעכטיקייט. די ערשטע קריסטן פאַרלאַנגען מען זאָל זיך אומקערן צום אמתן געטלעכן קוואַל פון וועלכן דאָס אינטעלעקטועלע היידנטום רייסט אונדז אָפּ. די רע־נעסאַנס פאָדערט מען זאָל זיך אומקערן צו „זאַכן" אָנשטאָט „ווערטער", און צו דער מוטער־שפּראַך. קאָמעניוס פּרעדיקט זיינע פּאַנסאָפישע געדאַנקען. די שול דאַרף זיך אומקערן צום וויסן פון דער וועלט, צו די אינטערעסן פון דער וועלט. רוסאָ לייגט דעם טראָפּ אויף אומקערן זיך צו דער נאַטור און דאָס פירט אים צו וויכטיקע פּסיכאָלאָגישע שלוסן וועגן דעם קינד, וואָס ווערן איג־נאָרירט אין דער טראַדיציאָנעלער שול. אָרגאַניזירטע טעטיקייטן, אינסטיטוציעס, האָבן אַ טענדענץ צו וואַקסן אין די גרענעצן פון דער סיסטעם וואָס זיי שטעלן מיט זיך פאָר. ממילא מוז מיט דער צייט אויסוואַקסן די פּראָבלעם פון אומקערן זיך, פון דורכקומען מיט די סתירות וואָס זענען אויסגעוואַקסן צווישן דער געגעבענער סיסטעם און אַלע אַנדערע פאַקטאָרן פון וועלכע זי האָט זיך, אויף ווי ווייט דאָס האָט זיך געלאָזן, אָפּגעזונדערט.

די באַדינגונגען פון אונדזער ציוויליזאַציע האָבן די דערמאָנטע טענדענץ דערפירט אָפּט צו אַבסורדן. אָט דעריבער שווימט אַרויס די פּראָבלעם וועגן אומקערן זיך צו אַ מער בולטער איינקייט צווישן תכליתן, צילן און צוועקן. זענען ניט פאַראַן אין פרייען קינדערשן אויסלעבן זיך אַזעלכע מאָמענטן וואו אפילו ווייטערע תכליתן — די וואָס זענען געוואָרן ריינע שול־תכליתן — זאָלן זיך קענען אַריינפלעכטן און דאָך ניט צעשטערן די עכטקייט פון אַן אמתן לעבנס־פּראָצעס פון שטאַנדפּונקט פון קינד? אַן ענטפער אויף דער דאָזיקער פראַגע פאָדערט מען זאָל זיך גענויער צוקוקן צום ספּאָנטאַנעם לעבן פון קינדער מיט דער כוונה עפּעס אויסצוגעפינען אין דער אָנגעוויזענער ריכטונג.

ווען מען קוקט אויפן לעבן פון קינדער פון דעם שטאַנדפּונקט

וואַרפט זיך גלייך אין די אויגן זייער שפּילן זיך. שפּיל איז אַזוי פונדאַמענטאַל אין קינדערשער טעטיקייט אַז ס'וואָלט געווען אַ וואונדער ווען אַן עכטער דערציער וואָלט דאָס ניט באַמערקט. זעען מיר טאַקע אַז שוין פּלאַטאָן מאַכט אויפמערקזאַם דערויף און האַלט דערפון זייער שטאַרק ווי אַ מיטל אין דערציאונג. אין פּרט פון שפּיל האָט פּלאַטאָן קיין סך נייעס ניט געזאָגט פאַר די שולן פון זיין צייט. די גריכישע אָנפאַנג שול, די פּאַלעסטרא, איז אייגנט־לעך אין גאַנצן געווען פאַרנומען מיט שפּילעריי, אין דער אמתן שוין אַביסל צו איינזייטיק, ווייל זי האָט געלייגט דעם טראָפּ אין גאַנצן אויף פיזישע שפּילן.

אין דער צייט פון דער רענעסאַנס האָט זיך ראַבעלעי קעגנ־געשטעלט די נודנע מעטאָדן פון דער דעמאָלטדיקער שול, און ער מאָלט די דערציאונג פון זיין העלד גאַרגאַנטוא דורך פיזישער און אַמוזירנדיקער שפּילעריי. עראַסמוס שטרייכט אונטער אַז דער לערער דאַרף פאַרזיסן די ביטערקייט פון טרוקענע און נודנע איבונגען אין שרייבן און לייענען דורך אָנגענעמע מעטאָדן. ער איז באַגייסטערט פאַר די גריכן וואָס האָבן געמאַכט אותיות פון רייצנדיקע נאַשערייען און אויף אַזאַ אופן האָבן די קינדער ממש „געשלונגען דעם אלף בית". פענעלאָן האָט כסדר דערמאָנט אַן דער וויכטיקייט פון שפּיל. פאַר אים זענען פאַרגעניגן און פריי־הייט די וויכטיקסטע באַדינגונגען פון אַ מעטאָדיק וואָס זאָל באמת קענען עפּעס אויפטאָן. ער דערציילט אַז ער האָט „געזען געוויסע קינדער זיך אויסלערנען לייענען בעתן שפּילן זיך", וועגן קאָמעניוסן — אין אַ געוויסן זינען דער פאָטער פון מאָדערנער דערציאונג — איז דאָך אָפּגערעדט. ענלעכע באַציאונגען צו שפּיל־טעטיקייט באַ־געגענען מיר ביי לאָקן, באַזעדאָוון, ביי כמעט אַלע גרעסערע גייסטער אין דער וועלט פון שול־דערציאונג, ביז שפּיל ווערט אי פילאָזאָפיע אי פּראַקטיק פון דערציאונג ביי פרעבעלען.

ביי פרעבעלען איז שוין פאַראַן אַ קלאָרע אויפפאַסונג וועגן דעם ענין. און כאָטש אין זיין לירישקייט ליגט אַזאַ ברייטער פאַרנעם און ווייטער בליק, האָט אים אָבער אָט די אייגנשאַפט פאַרפירט אין זיינע אויסטייטשן פון שפּיל. ער האָט אויסגעשפּונען אַ פאַנ־טאַסטיש געוועב פון מיסטישע סימבאָלן, און שפּיל און שפּילצייג זענען געוואָרן מיטלען אַרויסצוברענגען אַבסטראַקטע אידייען אַנ־שטאָט אַ הילף אין דער אַנטוויקלונג פון מאָטאָרישע און אינטעלעק־

טועלע פּייאיקייטן וואָס האָבן אַ שייכות צום טאָג־טעגלעכן לעבן.

ווי אַ רעאַקציע צו פרעיבעלס סענטימענטאַלער מיסטישקייט איז אַנטשטאַנען די קינדער היים פון מאַדאַם מאַריאַ מאָנטעסאָרי. מאָנטעסאָרי איז גלייך צו פרעיבעלן דערמיט וואָס די טראַדיציאָנעלע שפּילן און שפּילצייג פון קינדער האָבן ביי איר ניט קיין גרויסן ווערט. אויך ביי איר איז פאַראַן אַ ספּעציעלע שטרעבונג, און זי האַלט פאַר איר עובדא צו שאַפן מאַטעריאַלן מיטן אויסקוק צו פאַרווירקלעכן אָט די שטרעבונג. אָבער בעת פרעיבעל איז פאַרטאָן אין אַן אַבסטראַקטער אידייען וועלט, זענען אירע אויפגאַבן שוין מער פּראַקטישע: אַנטוויקלען די חושים און באַקענען די קינדער דורך די געשאַפענע מאַטעריאַלן מיט די ערשטע טריט פון די דריי שול־יחסנים. פרעיבעל איז דערצויגן געוואָרן אין אַן אַטמאָספערע פון דייטשישער פילאָזאָפיע, אָבער מאָנטעסאָריס לערער איז געווען סעגען, איינער פון די גרעסטע פּראַקטישע אויפטוער אין דערציאונג פון שוואַכזיניקע קינדער. סעגען האָט זיך געשאַפן אַ וועלט־נאָמען אַ דאַנק זיינע פּראַקטישע דערגרייכונגען אין אַנשטאַלטן פאַר שוואַכזיניקע אין פראַנקרייך און אַמעריקע. מאָנטעסאָרי באַנוצט זיך מיט זיינע מעטאָדן און זיין צוגאַנג, צופּאַסנדיק זיי צו נאָרמאַלע קינדער. ממילא איז איר גאַנצער מאַטעריאַל פון ריין דידאַקטישן כאַראַקטער. צוליב איר וייטגייענדיקער פּראַקטישקייט — אין אַ פעלד וואָס קען זיך ניט באַרימען מיט גרויסע טעאָרעטישע נצחונות — האָט זי געשאַפן באַזונדערע שפּילצייג פאַר באַזונדערע חושים און מאָטאָרישע פייאיקייטן, אַזוי אַז עס באַקומט זיך אַן איינס־צו־איינס שייכות צווישן באַשטימטע מאַטעריאַלן און אָפּגעזונדערטע פּסיכישע דערגרייכונגען. עס איז איבעריק צו זאָגן אַז אַזאַ צוגאַנג צום ענין קען זיך ניט שטיצן אויף מאָדערנער נעוראָלאָגישער טעאָריע.

די פּראָיעקט־מעטאָדע איז אייגנטלעך אַ נייער וועג ווי אויסצונוצן שפּיל־טעטיקייט פאַר דערציערישע צוועקן. דער פּראָיעקט האָט ניט קיין שייכות צו אַריינגעשטעלטע סימבאָלן, און איז אויך ניט באַגרענעצט אויף ספּעציעל געשאַפענע מאַטעריאַלן פאַר דידאַקטישע צוועקן. דער פּראָיעקט זעט די וויכטיקייט פון יעדער טעטיקייט וואָס ווערט דורכגעפירט מיטן גאַנצן האַרצן, און וואָס שטעלט זיך אַ באַשטימטן צוועק. די אויפגאַבע פונם דערציער איז דעמאָלט צו העלפן אָרגאַניזירן אָט די טעטיקייטן, און אַריינברענגען

מער פאַרשיידנקייט אין די צוועקן אַזוי אַז די רעזולטאַטן זאָלן ממילא פירן צו פאַרלאַנגטע תכליתן אין הסכם מיטן סאָציאַליזירטן פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן.

ב. טעאָריעס פון שפּיל

די דאָזיקע הקדמה וועגן דער ראָלע פון שפּיל אין דערציאונג פירט אונדז צו באַטראַכטן די פאַרשיידענע טעאָרעטישע הנחות וואָס זענען פאָרגעלייגט געוואָרן צו דערקלערן שפּיל־טעטיקייט בכלל. באמת, ווי זאָלן מיר פאַרשטיין דעם דאָזיקן מערקווערדיקן פאַקט אין לעבן פון קינדער? פון וואָס נעמט זיך אַט דאָס רייסן זיך צו אַ טעטיקייט וואָס זעט אויס צו זיין עפּעס ווי אין גאַנצן איינגעשלאָסן אין זיך אַליין?

פאַראַן אַסך טעאָריעס, אי אַזעלכע וואָס זוכן אַן אַלגעמיינע דערקלערונג, אי אַזעלכע וואָס רירן אָן בלויז איינצלנע מאָמענטן פון שפּיל־לעבן. אַזוי, למשל, דערקלערט אַלקעסאַנדער שענד אַז שפּיל איז אַ טעטיקייט וואָס איז געווענדט אויפצוהאַלטן דאָס געפיל פון פרייד(1). אָבער דאָס איז אַ דערקלערונג וואָס דערקלערט צו ווייניק. וואָרים די דאָזיקע פונקציע קען ניט צוגעשריבן ווערן בלויז צו שפּיל. אַלגעמיינע לעבנס־באַקוועמלעכקייטן, אינטערעסאַנטע באַשעפטיקונג, געזעלשאַפטלעכע באַפרידיקונג, אד״ג, דאָס אַלץ איז זיכער בכוח אויפצוהאַלטן דאָס געפיל פון פרייד. פאַראַן אָבער אויך מאָמענטן אין שפּיל — למשל די געפיל־איבערלעבענישן פונם פאַרלירער ביי אַ קאָנטעסט שפּיל — וואָס באַשאַפן שוין גאָר ניט קיין פרייד, כאָטש זיי זענען טיף און שטאַרק.

פּעטריק איז אין אַלגעמיין מסכים מיט האָלס טעאָריע וואָס ווערט שפּעטער דערמאָנט. ער גיט נאָך צו אַז שפּיל האָט אַ רעקרעאַטיווע פונקציע. אין זיין „פּסיכאָלאָגיע פון שפּיל“(2) באַמערקט ער וועגן שפּיל־טעטיקייט אַז: „וואָס עלעמענטאַרער די דאָזיקע טעטיקייטן זענען געווען אין דער אַנטוויקלונג־געשיכטע פונם מין אַלץ מער באַפרייען זיי — ווען מען גיט זיך מיט זיי אָפּ ווי אַ צייט־פאַרטרייב — פון דער געשפּאַנטקייט פון מאָדערנעם לעבן“.

אַז שפּיל האָט אויך גאַנץ אָפט אַ רעקרעאַטיווע פונקציע איז אַ פאַקט אין וועלכן עס קען קיין ספק ניט זיין. אָבער פאַרוואָס

דאָס איז אָזוי איז שוין ניט אָזוי פּשוט. שפּיל פאָדערט אָפּט די גרעסטע אָנשטרענגונג, ניט ווייניקער ווי אַרבעט. היינט אויב אָזוי איז דאָך דער איבערגאַנג פון אַרבעט צו שפּיל דאָס זעלביקע ווי אַן איבערגאַנג פון איין אַרבעט צו אַ צווייטער. אויב דאָס איז אַ דערקלערונג, איז, ערשטנס, ניט ריכטיק אַז דאָס פאַרגעניגן פון אַן איבערגאַנג צו אַ פרישער אַרבעט קען זיך פאַרגלייכן צו שפּיל. צווייטנס, ווערט דאָ שפּיל אויפגעפאַסט ווי אַ געוויסע פאָרם פון אַרבעט, ד״ה, עס ווערט אַוועקגענומען פון שפּיל איר דיפערענציאַלער כאַראַקטער. פּעטריק טענהט אַז שפּיל טעטיקייטן סיי פון קינדער, סיי פון דערוואַקסענע: „האָבן אַ טענדענץ אַנצונעמען די פאָרמען פון אַלטע טעטיקייטן פון מענטשלעכן מין וואָס נעמען אַריין אין זיך אַזעלכע טיילן פון קאָפּמאַרך וואָס זענען אַלט, אויסגעאַרבעט, און לייכט דורכגענגלעך". אָט די טענה איז לחלוטין ניט קיין באַוויזענע. פאַרקערט, אויף אַן אומדירעקטן אופן לאָזט זיך איר פאַלשקייט לייכט דערווייזן(3).

וויליאַם מעקדוגל זאָגט אַז שפּיל איז דער עיקר אַן אויסדרוק פונם פאַרלאַנג אַריבערצושטייגן(4). קיינער קען ניט לייקענען אַז דאָ ליגט אַ שטיק אמת, וואָרים אין טייל שפּילן פאַרנעמט דער דאָזיקער מאָמענט אַן אָנגעזעענעם פּלאַץ. אָבער פּונקט אָזוי זענען פאַראַן זייער אַסך אַנדערע אין וועלכע דער קאָנטעקסט מאָמענט זעט זיך גאָר ניט אַרויס, ווי, למשל, ווען קינדער פאַרנעמען זיך מיט אַ „שפּייז קראָם", אָדער די פאַרשיידענע שפּילערייען מיט ליאַלקעס, אד״ג. בכלל, פאַרוואָס זאָל דער פאַרלאַנג אַריבערצושטייגן ניט באַפרידיקן זיך מיט די געלעגנהייטן אין געוויינטלעכן לעבן? פאַרוואָס מוז ער אָנקומען צו אַ ספּעציעל־געשאַפענער וועלט — שפּיל?

עס איז ניט נייטיק דאָ זיך אָפּצושטעלן אויף אַלע פאַרגעלייגטע דערקלערונגען פון שפּיל. עס וועט געניג זיין אָנצורירן נאָך עטלעכע פון זיי אין די „ביבליאָגראַפיע און באַמערקונגען" צו דעם קאַפּיטל(5). וויכטיקער זענען די מער אַמביציעזע טעאָריעס וואָס האָבן געמאַכט אַ גרויסן רושם אין דער פּסיכאָלאָגישער וועלט. אַזאַ מין השערה איז די אָזוי־גערופענע שילער־ספּענסער טעאָריע. דער דיכטער שילער האָט אַמאָל פּרובירט צו דערקלערן שפּיל דורך אַן איבערפלוס ענערגיע וואָס בלייבט ניט אויסגענוצט אין אָרגאַניזם. דער פּראָצעס פון אָנזאַמלען

ענערגיע שטעלט זיך דאָך קיינמאָל ניט אָפּ. קומט אויס אַז עס קען זיך אויך אָנזאַמלען מער ווי עס פאָדערן די באַלדיקע ביאָלאָגישע נויטן פונם אָרגאַניזם. אָט די פאַרבליבענע, ניט אויסגענוצטע ענערגיע רייסט זיך צו געפינען אַן אויסדרוק אין געוויסע טעטיקייטן. אָבער אַזוי ווי קיין ביאָלאָגיש־נייטיקע טעטיקייטן זענען ניטאָ, דריקט זיך אויס די אַקטיוויטעט פונם אָרגאַניזם אין דער פאָרם פון שפּיל. אַרום יענער צייט האָט אויך הערבערט ספּענסער, אומאָפּהענגיק פון שילערן, אַרויסגעזאָגט דעם זעלביקן געדאַנק. ער האָט אָבער צוגעגעבן אַז די באַשטימטע פאָרם וואָס יעדע שפּיל נעמט אָן איז אַ רעזולטאַט פון נאָכמאַכן. ד״ה, אַז אין לעבן זענען פאַראַן פאַרטיקע מוסטערן פון טעטיקייטן וואָס באַשעפעניש קענען נאָכמאַכן. ווען אין אָרגאַניזם איז פאַראַן אַן איבערפלוס פון ענערגיע, און די באַשעפעניש האָט ניט קיין געלעגנהייט אויסצונוצן אים פאַר לעבנס־נייטיקע צוועקן, דעמאָלט דריקט זיך אויס די געצוואונגענע טעטיקייט אין דער פאָרם פון געזעענע מוסטערן ביי אַנדערע מיטגלידער פונם מין(6).

די דאָזיקע טעאָריע האָט קיין אריכת ימים ניט געהאַט. וואָרים אויב עס וואָלט געווען אמת אַז שפּיל נעמט זיך פון איבעריקער ענערגיע, וואָלט ניט געווען צו פאַרשטיין פאַרוואָס קראַנקייט און מידקייט, וואָס זענען אַ גרויסער שטער פאַר אַרבעט, זאָלן אָבער בשום אופן ניט זיין קיין שטער פאַר שפּיל. נאָך מער, טעטיקייטן וואָס זענען זייער ענלעך צווישן זיך וועלן אָפּט אָפּשטויסן אויב זיי וועלן אַוועקגעשטעלט ווערן ווי אַן אַרבעט, אָבער זיי וועלן אָנרעגן און צוציען אויב זיי וועלן פאָרגעשטעלט ווערן אין דער פאָרם פון שפּיל. אַחוץ דעם לייגט זיך אין גאַנצן ניט אויפן שכל ספּענסערס דערקלערונג וועגן דער באַשטימטער פאָרם פון שפּיל. מיר זעען,׳ למשל, אַז דער כאַראַקטער פון שפּילעריי איז צוגעפאַסט צו די עלטערס פון קינדער, אפילו, טיילוויז, צו געשלעכט. אויב די פאָרם פון שפּיל זאָל זיך נעמען בלויז פון נאָכמאַכן, פאַרוואָס זאָל דעמאָלט זיין אַ שייכות צווישן די טעטיקייטן וואָס קינדער נעמען זיך אונטער נאָכצומאַכן אין זייער עלטער אין יענעם מאָמענט ? לעבנס־מוסטערן, פון די פאַרשיידנסטע סאָרטן, ווייזן זיך דאָך צו אַלע צייטן, פאַר אַלע קינדער. היינט אויב קיין אַנדער דערקלער־פרינציפּ ווערט ניט באַנוצט, איז טאַקע ניט קלאָר פאַרוואָס אַ זיבן יאָריק קינד זאָל — ווען עס האָט אַן איבערפלוס פון

ענערגיע — גיכער נאָכמאַכן ווי אַ מאַמע האָדעוועט אַ קינד אײדער שפּילן אין יאָגעלעך, און פאַרוואָס פּונקט דאָס פאַרקערטע זאָל זיין אמת פאַר, זאָגן מיר, אַן עלף יאָריק קינד.

ספּענסער און שילער האָבן אין דער אמתן געשאַפן אַ טעאָריע צו דערקלערן באַוועגונגען וואָס זעען אויס צו זיין ביאָלאָגיש ניט נייטיק, אָבער ניט אַזאַ וואָס זאָל דערקלערן שפּיל. ווארים דער עיקר אין שפּיל איז דאָך ניט די באַוועגונגען נאָר דער זינען וואָס ליגט אין זייער צונויפשטעל. ריכטיק באַמערקט דזשאָזעף לי, אַ שרייבער וועגן שפּיל ביי קינדער: „יאָ, דאָס קינד שפּילט זיך צוליב צופיל ענערגיע אין זעלביקן זינען ווי ראַפאַעל האָט געמאָלן די סיסטינער מאַדאָנע צוליב צופיל פאַרב“.

פאַרשטייט זיך, ווען אַ קינד איז געזונט, אויסגערוט, אָדער האָט ניט קיין זייער נייטיקע זאַכן צו טאָן, איז דאָס אַ גוטע באַדינגונג פאַר שפּילן זיך. אָבער פון אַ גינסטיקער באַדיגונג ביז אַ דערקלערונג פאַר דער דערשיינונג גופא איז אַ ווייטער מהלך.

אַן אַנדער השערה וואָס דרינגט אַריין טיפער אינם ענין איז ג. סטענלי האָלס רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע. די דאָזיקע טעאָריע איז פאַרבונדן מיט דער עוואָלוציע אידייע וואָס האָט געמאַכט אַזאַ געוואַלטיקן רושם אין דער גאַנצער וויסנשאַפטלעכער וועלט אין דער צווייטער העלפט פון נײַנצנטן יאָרהונדערט. און נאָך דירעקטער איז די דאָזיקע טעאָריע פאַרבונדן מיט העקלס ביאָגענעטישן געזעץ וואָס זאָגט אַז די אַנטוויקלונג פון יעדן יחיד חזרט איבער אויף אַ פאַרקירצטן אופן די גאַנצע געשיכטע פונם מין צו וועלכן ער געהערט, אָדער ווי מען דריקט עס אויס בקיצור: „אָנטאָגעניע רעקאַפּיטולירט פילאָגעניע“. דערפון איז בלויז איין טראָט צו סטענלי האָלס השערה אַז די קינדער חזרן איבער אין זייער שפּיל די ערנסטע טעטיקייטן פון אַמאָליקע פרימיטיווע צייטן. ווי זאָגט האָל: „אין די אינסטינקטיווע, ניט אויסגעלערנטע און ניט נאָכגעמאַכטע שפּילן פון קינדער וואָס זענען דער ספּאָנטאַנסטער און גענויסטער אויסדרוק פון זייערע מאָטאָרישע באַדערפענישן ווערן אויפן בעסטן אופן פאַרצייכנט און אָנגעוויזן די באַקאַנטע טעטיקייטן פון דערוואַקסענע אין פאַרגאַנגענע צייטן. קינדער וואַקסן אויס, ביז אַ באַגרענעצטער מדרגה, אין די זעלביקע פאָרמען פון מאָטאָרישער טעטיקייט ווי די דורות וואָס האָבן געלעבט לאַנג פאַר זיי, און אויב די פאָרם פון יעדער מענטשלעכער באַשעפטיקונג

וואָלט זיך היינט געביטן, וואָלט דאָס קיין ווירקונג ניט געהאַט אויף שפּיל, אַחוץ אויף אַ טייל פון אירע אויבערפלאַכלעכע נאָכמאַכנ־דיקע פאָרמען... אין שפּיל איז יעדע שטימונג און באַוועגונג אָנגעפּילט מיט ירושה. אַזוי רעפּעטירן מיר די טעטיקייטן פון אונדזערע אבות, ווער ווייסט ווי ווייט צוריק, און חזרן איבער זייער לעבנס אַרבעט אויף אַסך־הכלדיקן און פאַרשאַטנטן אופן"(7).

די דאָזיקע טעאָריע האָט באַקומען אַסך וואַרעמע אָנהענגער און טיילווייזע פּאַרטיידיקער ווי למשל, דזשאַנסאָן(8), לי(9), גוליק(19), און קוירטיס(11). אָבער אַזוי ווי די פּאָזיציע פונם ירושה פאַקטאָר איז שטאַרק אָפּגעשוואַכט געוואָרן אין פּסיכאָלאָגיע און מאָדיפיצירט געוואָרן אין ביאָלאָגיע האָט דאָס נאַטירלעך זייער שטאַרק אָפּגע־רופן זיך אויף דער רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע בנוגע שפּיל. אין פּסיכאָלאָגיע זענען אָפּט אַרויסגעבראַכט געוואָרן געדאַנקען וואָס שטיצן זיך אויף אַן איינס־צו־איינס שייכות, ווי מיר האָבן דאָס פריער געזען ביי מאָנטעסאָרין. ביי האָלן איז דאָס אַ דירעקטע שייכות צווישן געוויסע שפּילן ביי קינדער און איינצלנע טעטי־קייטן ביי פּרימיטיווע מענטשן. דאָס איז סוף־כל־סוף אַ פאַרזוך צו פאַראיינפאַכן קאָמפּליצירטע דערשיינונגען. אויך האָל טוט דאָס זעלביקע ווען ער וויל שאַפן אַן איינס־צו־איינס שייכות צווישן פאַר־גאַנגענע טעטיקייטן פון דערוואַקסענע פּרימיטיווע מענטשן און איצטיקע שפּילן פון קינדער. אויב דאָס זאָל זיין אמת וואָלט געווען שווער צו פאַרשטיין די גאַנץ „ציוויליזירטע" שפּילן פון קינדער. היינט זעט מען זייער זעלטן אַ פייל־און־בויגן, קינדער באַפרידיקן זיך גאַנץ גוט מיט רעוואָלווערן, ביקסן, וואו עס פאָדערן זיך נאָר אַנדערע באַוועגונגען ווי ביים אַלטן פייל־און־בויגן. און דער קנאַק פון דער קינדערשער ביקס — וואָס איז אַ נייע איבער־לעבעניש — רופט אַרויס ניט ווינציקער פרייד ווי דער פלי פון דער פייל וואָס איז „אַלט", כאָטש די רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע זאָגט בפירוש אַז דאָס פאַרגעניגן פון שפּיל איז גרעסער, וואָס נעענטער די באַדינגונגען זענען צום אַמאָליקן פּרימיטיוון צושטאַנד. מיר זעען אויך אַז היינטיקע קינדער ווייזן אַרויס מער נייגונג צו אַזאַ שפּילצייג ווי אַן אויטאָמאָביל אײדער צו אַ וואָגן. און ווען די ליאַלקע ווערט „קראַנק" גייט מען צו אַ „דאָקטאָר", כאָטש על פּי רעקאַפּיטולאַציע וואָלט געדאַרפט זיין אַ פּעריאָדע ווען מען זאָל אָפּשפּרעכן אַן עין הרע, אָדער בכלל זיך ווענדן צו אַ מין

כישוף, אײדער באַנוצן מאָדערנע „אינסטרומענטן”, וואָס קינדער טוען אַזוי אָפּט ווען די ליאַלקע ווערט „קראַנק”.

מיר האָבן אויך אַן אויספאָרשונג וואָס האָט זיך דירעקט אונטערגענומען צו פאַרגלייכן די שפּיל־טעטיקייט ביי עקזיסטירנ־דיקע ווילדע שבטים און ציוויליזירטע קינדער. עס ווייזט זיך אַרויס אַז די שייכות וועלכע מען וואָלט זיך געקענט ריכטן צו געפינען על פי רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע איז ניטאָ: „ווען מיר זענען אַפּגעהיט אין שטודירן די ווירקלעכע טעטיקייטן פון אָט די נידעריקסטע שבטים און פון ציוויליזירטע קינדער געפינען מיר ווייניק בשותּפותדיקס צווישן זיי”(12). מען וואָלט אפשר געקענט טענהן אַז די היינטיקע ווילדע שבטים זענען ניט קיין גענוג פינקטלעכער שפּיגל פונם פרימיטיוון צושטאַנד. אָבער בכל אופן זענען זיי דאָך זיכער נענטער צום פרימיטיוון צושטאַנד אײדער מיר, און אַן אַלגעמיינע נענטערע שייכות האָט זיך יאָ באַדאַרפט אַרויסווייזן. אין דער אמתן זעט מען אין דער שפּיל פון אונזערע קינדער אַז זיי זענען אונדזערע, און ניט קיין אַקטיאָרן וואָס שטעלן פאַר אַ פאַרגאַנגענע דראַמע. פאַרשטייט זיך, עס זענען תמיד פאַראַן געוויסע אַלגעמיינע ענלעכ־קייטן צווישן מענטשן אין וואָסער צושטאַנד זיי זאָלן זיך ניט געפינען, און אין דעם זינען מוז נאַטירלעך זיין אַ געוויסע שייכות צווישן קינדער און פרימיטיווע מענטשן. אָבער קיין דערקלערונג פון שפּיל קען מען דאָ זיכער ניט זען.

אַרום דער צייט ווען עס איז פאַרשפּרייט געוואָרן די אַטאַ־וויסטישע טעאָריע איז אויך אַרויסגעבראַכט געוואָרן די השערה פון קאַרל גראָאָס אַז שפּיל איז אַ צוגרייטונג צום קומענדיקן לעבן. פונקט ווי סטענלי האָל האָט אָוועקגעשטעלט די פאַרגאַנגענהייט ווי אַ ווענד־פונקט פאַר יעדער שפּיל־פאָרם אַזוי שטעלט גראָאָס אַוועק די צוקונפט ווי אַ דערקלערונג פון שפּיל. פון דעם שטאַנד־פונקט קומט אויס אַז אין זייער שפּיל געניטן זיך קינדער אין אַזעלכע פונקציעס וואָס וועלן שפּעטער צונוץ קומען. די אַלגעמיינע געזעצן פון דער אַנטוויקלונג פון באַשעפענישן האָבן שוין געזאָרגט דערפאַר אַז קינדער זאָלן האָבן אַזעלכע נייגונגען. וואָרים אַזעלכע וואָס האָבן די שפּיל־נייגונגען ניט געהאַט זענען אונטערגעגאַנגען אין קאַמף פאַרן לעבן. געבליבן זענען בלויז די וואָס זענען געקומען אויף דער וועלט מיט אַן אינסטינקטיוו פאַרמעגן פון טעטיקייטן און געפילן וואָס גרייטן זיי צו פאַר די קומענדיקע ערנסטע אויפ־

גאָבן פון דער דערוואַקסענער וועלט. גראָאָס שטעלט זיך אָפּ ניט בלויז אויף קינדער נאָר אויך אויף אַלע אַנדערע באַשעפענישן וואו שפּיל איז אַ גאַנץ אַנזעעוודיקע טייל פון זייער לעבן. ער האָט אָנגעשריבן צוויי ווערק(13), וואו ער האָט אַרויסגעבראַכט זייער וויכטיקע פאַקטן, ספּעציעל וועגן דער שפּיל־טעטיקייט ביי די בעלי־חיים, אָבער דער דערקלער־פּרינציפּ איז איןביידע פאַלן דער זעלביקער.

ווען מיר קוקן דורך אַ ליסט פון פּאָפּולערע שפּילן ביי קינדער וועלן מיר געפינען אַז אַ גאַנץ גרויסע צאָל פון זיי האָבן אַ קנאַפּע שייכות צו קומענדיקע ערנסטע אויפגאַבן אין לעבן. אַזעלכע שפּילן ווי באַהעלטעניש, יאַגעלעך, שפּיל מיט ניס, שטיינד־לעך, זאַמד, וואַסער, פּאַלאַנט און קליפּע, ציילעניש, בלינדע פּעטש, אאַ״וו. וואָסער שייכות האָבן די אַלע צום שפּעטערדיקן לעבן ? פאַרשטייט זיך אַז מען קען אָנווייזן אין די אַלע ביישפּילן געוויסע עלעמענטן וואָס האָבן יאָ אַ נוצלעכן צוועק. מען קען זאָגן אַז געוויסע באַוועגונגען שטאַרקן דעם אָרגאַניזם אָדער געוויסע מוסק־לען, אָדער זיי פאַרגיכערן די אַנטוויקלונג פון געוויסע דעליקאַטע קאָאָרדינאַציעס פון מוסקל־טעטיקייט, אָדער זיי שטעלן אַוועק דאָס קינד אין פּראָבלעמאַטישע סיטואַציעס וואָס איז ניצלעך פאַר דעם אַז געוויסע פּסיכישע פונקציעס זאָלן שנעלער וואַקסן און רייף ווערן. אָבער דאָס וואָלט דאָך געווען אמת וועגן יעדער איינציקער באַוועגונג פונם אָרגאַניזם, און ניט דווקא וועגן שפּיל.

די אַרגומענטן וואָס מיר האָבן פריער געבראַכט ווען נאָר עס איז אויסגעקומען צו רעדן וועגן „צוגרייטן צום לעבן״ קען מען אַלע גאַנץ גוט אָנווענדן אויך אין פאַרבינדונג מיט גראָאָסעס טעאָריע. מען וואָלט אייגנטלעך פּונקט אַזוי גוט געקענט דערקלערן דערוואַקסענע טעטיקייט דורך דעם כאַראַקטער פון קינדער שפּיל, ווי מיר טוען דאָס פאַרקערט. מען וואָלט געקענט זאָגן אַז דער־וואַקסענע גיבן זיך אָפּ מיט באַקן קוכן ווייל זיי האָבן קליינערהייט געמאַכט קוכן פון זאַמד. וואָרים סיי ווי מוז מען דאָך אָנקומען צו אינסטינקטן, ד״ה, די קינדער גרייטן זיך ניט צו באַוואוסטזיניק צו דער צוקונפט, נאָר זיי טוען דאָס, ווייל אַזוי דיקטירט זיי אַ מין אינסטינקטיווער מוז. קענען מיר דאָך זאָגן אַז די קינדער האָבן אַן אינסטינקט צו שפּילן זיך ווייל דאָס שטאַרקט זיי, אַנטוויקלט זיי, אאַ״וו. און ווען זיי וואַקסן אויס שאַפן זיי פאַר זיך אַ וועלט וואָס

שטעלט פאַר אויף אַן ערנסטן אופן דאָס וואָס זיי האָבן פריער געהאַט בלויז אין דער פאָרם פון שפּיל. פאַרשטייט זיך, די דער־וואַקסענע טוען דאָס ניט באַוואוסטזיניק, דאָס ווערן זיי געפירט פון אַ פאַמעלעכן פראָצעס וואָס וואָרצלט אין אינסטינקטיוון לעבן. אויף אַזאַ אופן, אַנשטאָט צו באַנוצן דאָס דערוואַקסענע לעבן ווי אַ דערקלערונג פון שפּיל נעמען מיר שפּיל ווי אַ דערקלערונג פון דערוואַקסענעם לעבן.

אַזאַ טעאָריע וואָלט געקלונגען מאָדנע. מען וואָלט געטענהט אַז דאָס דערוואַקסענע לעבן נייטיקט זיך ניט אין קיין דערקלערונג. וואָרים דער כאַראַקטער פון דער סביבה, די טבע פונם אָרגאַניזם, און די עוואָלוציע טעאָריע זענען גענוג צו פאַרשטיין דאָס אויסזען פון דערוואַקסענעם לעבן. אָבער אין דער אמתן טוט דאָס זעלביקע קאַרל גראָאָס, כאָטש זיין טעאָריע מאַכט דעם איינדרוק ווי אַ דער־קלערונג פון שפּיל. לאָמיר נעמען גראָאָסעס אַ ביישפּיל. יונגע קעצעלעך שפּילן זיך מיט אַ קנויל פאָדעם, ווייל דאָס גרייט זיי צו זיי זאָלן שפּעטער קענען כאַפּן מייז. פאַרשטייט זיך אַז דאָס יונגע קעצל ווייסט ניט אַז די קנויל־שפּיל איז אַ קורס אין קעצישער עקאָנאָמישער וויסנשאַפט. די קאַץ האָט, זאָגן מיר, אַן אינסטינקט נאָכצויאָגן לויפנדיקע באַשעפענישן פון אַ געוויסער גרייס, זיי כאַפּן און בייסן. ווען אָבער זי איז נאָך ניט גענוג גרויס זיך אַן עצה צו געבן מיט אַ לעבעדיקער מויז, טשעפּעט זי זיך צו אַלץ וואָס האָט געוויסע ענלעכקייטן צו אַ מויז. דאָס ליגט אין דער אַלגעמיינער טבע פונם אינסטינקט צו כאַפּן מייז, וואָס איז אַן אָרגאַנישע טייל פון די אָפּרוף סיסטעמען פון אַ דערוואַקסענער קאַץ. פאַרשטייט זיך אַז דאָס שפּילן זיך מיטן קנויל פאָדעם איז שוין ממילא אַ צוגריי־טונג צו דער שפּעטערדיקער אַנטי־וועגעטאַרישער באַשעפטיקונג, אויס דעם פשוטן טעם וואָס אָפּטע איבונגען פאַרפיינערן און פאַר־בעסערן פונקציעס אין אַסך פאַלן.

אויף אַזאַ אופן איז אונדז דאָ, אין אַ געוויסן זינען, בלויז קלאָר געוואָרן פאַרוואָס קעץ כאַפּן מייז — אַן אינסטינקט אַזאַ. מיר ווערן אויך געוואָר אַז אינסטינקטן האָבן אַ געוויסע אַלגעמיינקייט אין זייער טבע און ווערן אַרויסגערופן אפילו ווען עס באַווייזט זיך אַן אָביעקט וואָס איז בלויז ענלעך צום נאַטירלעכן סטימול. בקיצור, עס איז אונדז קלאָר געוואָרן דאָס דערוואַקסענע לעבן, און שפּיל ווערט דעמאָלט פאַרשטאַנען אויף אַזוי ווייט אויף וויפיל פון איר

ווערט אוועקגענומען איר עכט שפּילערישער כאַראַקטער, אויף וויפיל זי ווערט אויס שפּיל, אויף וויפיל זי ווערט אַ סומע אָרגאַניזירטע באַוועגונגען, ווי עס פאָדערט אַן אַלגעמיינער אינסטינקט וואָס האָט מיט שפּיל גאָרניט וואָס צו טאָן.

פון דעם שטאַנדפּונקט איז שפּיל ניט קיין צוגרייטונג צום דערוואַקסענעם לעבן, נאָר טאַקע דאָס דערוואַקסענע לעבן גופא, מיט געוויסע ענדערונגען צוגעפּאַסט צום אומרייפן עלטער. צוגרייטונג איז שוין אַ ממילאדיקע זאַך וואָס ליגט בכלל אין יעדער איבונג. וואָרים אַ קאַץ וואָס כאַפּט מייז דינסטיק ווערט בעסער צוגעגרייט צו כאַפּן מייז מיטוואָך. יעדע טעטיקייט קען דאָך באַטראַכט ווערן ווי אַ צוגרייטונג צו אַן ענלעכער טעטיקייט וואָס קומט נאָך איר. גראָאָסעס טעאָריע איז אייגנטלעך אַ פּאַרזוך צו דערקלערן אַ געוויסע דערשיינונג דורך אָפּשאָפן איר ספּעציפישן כאַראַקטער וועלכן זי זוכט לכתחילה צו דערקלערן. דאָס איז ניט קיין זעלטנקייט אין וויסנשאַפט. אָבער דאָ ליגט די הויפּט שוואַכקייט און די אינעווייניקסטע סתירה אין גראָאָסעס טעאָריע.

עס איז אויך ווערט צו באַמערקן אין דער דאָזיקער טעאָריע די באַקאַנטע איינס־צו־איינס שייכות וועגן וועלכער עס איז שוין פריער גערעדט געוואָרן אין פאַרבינדונג מיט האָלס אַטאַוויסטישער טעאָריע. ביידע, סיי האָל און סיי גראָאָס, זענען מסכים אַז יעדע קינדער שפּיל איז אַ באַשטימטע איינס וואָס איז אינסטינקטיוו געבונדן צו אַן אַנדער איינס פון ערנסטער דערוואַקסענער אַרבעט. די נפקא מינה באַשטייט בלויז אין דעם וואָס לויט האָלן איז יענע אַנדערע איינס אין דער פאַרגאַנגענהייט, און לויט גראָאָסן — אין דער צוקונפט(14).

אַ טעאָריע פון שפּיל וואָס איז אַסך ווייניקער פּאָפּולער איז ל. ע. אַפּלטאָנס און ווערט אַרויסגעבראַכט אין דעם ווערק וואָס איז פריער דערמאָנט געוואָרן. זי מאַכט אַ פאַרגלייך צווישן די טעטיקייטן פון דערוואַקסענע ווילדע שבטים און ציוויליזירטע קינדער, געפינט אויס אַז סטענלי האָלס השערה ווערט ניט באַשטעטיקט, און לייגט פאָר אַן אַנדער טעאָריע ווי אַזוי צו דערקלערן שפּיל. זי רופט איר השערה „ביאָלאָגישע טעאָריע", ווייל זי באַזירט שפּיל אויף די נויטן פונם קינדס וואַקסנדיקן אָרגאַניזם, און די פאָרם פון שפּיל הענגט אָפּ פונם געבוי פונם קערפּער. למשל, ביי אַן עופהלע זיינען די מוסקלען פון קאָפּ און אָרעם די שטאַרקסטע,

ממילא קאָנטראָלירן זיי דעם פיזישן סאָרט שפּיל, צוזאַמען מיט די חושים און נערוון סיסטעם וואָס האַלטן זיך אין אַנטוויקלען. פאַר־שיידענע שפּירונגען רייסן זיך אַריין אין קינדס אָרגאַניזם דורך ליכט־שטראַלן, דעם קלאַנג פונם קלאַפּער, דורך וואַרפן אַ פּילקע, ממילא ווערן זיי זיין שפּילצייג און זיין נחת. שפּעטער ווען די קאָאָרדינאַציע פון מוסקלען פירט צו שטאַרקערע און קאָמפּליציר־טערע באַוועגונגען און די ווייטערדיקע אַנטוויקלונג פונם געהירן מאַכן מעגלעך העכערע דערגרייכונגען, דעמאָלט שווימען אַרויס פיזישע שפּילן וואָס פאָדערן מער אָנשטרענגונג און פּרעציזקייט, און עס שאַפט זיך אויך גייסטיקע שפּילצייג וואָס דריקט זיך אויס אין נאָכמאַכן, פאַנטאַזיעס, אאַ״וו. דעמאָלט הייבט אויך אָן צו שפּילן אַ ראָלע די מעשׂה, און דראַמאַטישע שפּילן: „איז עס דען ניט מערקווערדיק אַז פון וואָסער טיפּ די שפּיל זאָל ניט זיין, גייט זי אַקוראַט צוזאַמען מיט קערפּערלעכן וואוקס ? און גיט אונדז ניט דער אימפּולס צו איבן אָט די וואַקסנדיקע גלידער די גאַנצע דער־קלערונג וואָס איז נייטיק פאַר דער עקזיסטענץ פון שפּיל־טעטי־קייט ?״(15).

די גרויסע מעלה פון אַפּלטאָנס טעאָריע באַשטייט אין דעם וואָס זי קאָנצענטרירט זיך אויפן איצטיקן ווערט פון דער טעטיקייט, און זוכט ניט קיין הויפּט־סיבות אין דער פאַרגאַנגענהייט אָדער אין דער צוקונפט. פון שטאַנדפּונקט פון אַ טעאָריע פון דער־ציאונג איז דאָס זייער וויכטיק. ווי מיר וויסן האָט די רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע זיך אויסגעדריקט אין אַ גאַנץ באַקאַנטער דערציערישער פּראַקטיק. זי איז אַ געזעצלעך קינד פון צילערס קולטור עפּאָכישער טעאָריע וואָס האַלט אַז די גייסטיקע אַנטוויקלונג פונם קינד גייט אָן אין זעלביקן סדר אין וועלכן עס איז געגאַנגען די קולטורעלע אַנט־וויקלונג פון מענטשלעכן מין. ממילא קומט אויס אַז ווען מען וויל בויען די שול אויף אַ פּסיכאָלאָגישן פונדאַמענט — פון וואָס צילערס רבי, הערבאַרט, איז געווען אַ גרויסער אָנהענגער — דאַרף מען אַראַנזשירן די לערן־מאַטעריאַלן לויט די כּסדרדיקע מדרגות פונם קולטורעלן וואוקס פון גאַנצן מין, ווי נאָמאַדישע עפּאָכע, פּאַסטאָראַלע עפּאָכע, אָדער לויט עפּעס אַן אַנדער קלאַ־סיפיקאַציע פון קולטור־עוואָלוציע.

עס גלויבט זיך ניט אַז עס זענען נאָך היינט פאַראַן אַזעלכע וואָס האַלטן פון דער קולטור עפּאָכישער טעאָריע אַזוי ווי צילער

האָט זי פאָרמולירט. די שול־פּראַקטיק וואָס איז אויף איר געבויט האָט יעדנפאַלס קיין גרויסע דערגרייכונגען ניט צו פאַרצייכענען. די פּעדאַגאָגישע קריטיק האָט גאַנץ ריכטיק אָנגעוויזן אויף די מעטאָדישע טעותן צו וועלכע אַזאַ אויפפאַסונג קען פירן. די רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע אין שפּיל איז אייגנטלעך אַ רעקאַפּיטולאַציע פון אַ טעאָריע וואָס האָט זיך אַנטוויקלט פריער אין הערבאַטישע קרייזן, און איז ניט באַשטעטיקט געוואָרן אין פּעדאַגאָגישער פּראַקטיק.

פּונקט ווי די רעקאַפּיטולאַציע טעאָריע באַזירט זיך אויף דער קולטור־עפּאָכישער און אירע פּראַקטישע פאַרזוכן, אַזוי קען מען אויך פאַרבינדן גראָאָסעס טעאָריע מיט דער מאָנטעסאָרישער פּראַקטיק. ביי מאָנטעסאָרין איז יעדע שפּיל און טעטיקייט פאַרבונדן מיט דידאַקטישע רעזולטאַטן אין דער צוקונפט. ווארים אויב שפּיל איז צוגרייטונג, דעמאָלט מוז די פּראַקטיק דאָס אונטערשטרייכן, און מען דאַרף אויסטראַכטן וואָס מער שפּילן און שפּילצייג וואָס זאָלן האָבן אַ קלאָרן צוגרייטנדיקן ווערט פון שטאַנדפּונקט פון דערציער. דאָס שוואַכט אָפּ פרייע איניציאַטיווע מצד דעם קינד, און קילט אָפּ דעם חשק פאַר ספּאָנטאַנער שפּיל וואָס קען ניט פאַרטראָגן קיין פאָר־מאַליזם.

מיס אַפּלטאָנס ביאָלאָגישע טעאָריע קומט שוין נענטער צו דער בעסטער מאָדערנער פּראַקטיק אין פאַרשול דערציאונג וואו שפּיל פאַרנעמט אַזאַ אָנגעזעענעם פּלאַץ. דער געדאַנק אַז שפּיל טוט עפּעס אויף פאַרן וואוקס פונם קינד שוין, איצט, אפילו ווען מיר קענען ניט קלאָר איינזען אין וואָס דער אויפטו באַשטייט, אָט דער געדאַנק אַנטהאַלט אין זיך בלי ספק זייער אַ וויכטיקן אמת. און דאָך זע איך ניט איין ווי אַזוי די ביאָלאָגישע טעאָריע קען באַטראַכט ווערן ווי אַ דערקלערונג פון שפּיל. מיס אַפּלטאָן רעכנט אויס די צוויי וויכטיקסטע אייגנשאַפטן פון לעבעדיקער מאַטעריע: 1) סענ־סיטיווקייט צו סטימולירונג און 2) די מעגלעכקייט זיך אָפּצורופן אויף סטימולן. אַחוץ דעם קומט דער געבוי פונם קערפּער וואָס שטעלט אַוועק גרענעצן פאַר די מעגלעכע אָפּרופן. דאָס דערקלערט פאַרוואָס געוויסע עלטערס צייכענען זיך אויס מיט געוויסע שפּילן און ניט מיט אַנדערע. אויב, זאָגן מיר, אַ קינד פון פינף יאָר קען ניט שפּילן שאָך, און אַ קינד פון צוועלף — יאָ, איז דאָס דערפאַר וואָס די אַנטוויקלונג פון דער נערוון סיסטעם האָט נאָך ביים

פינפטן יאָר ניט דערגרייכט די מדרגה ביי וועלכער שאַך קען זיין אַ מעגלעכע פאָרם פון שפּילערישן פאַרגעניגן. אַזוי ווייט גייט אַלץ גאַנץ גלאַט. אָבער זאָגנדיק דאָס אַלץ פרעגט מיס אַפּלטאָן: „געפינען מיר ניט אין וואַקסנדיקן אָרגאַניזם אַליין זיין אייגענע בעסטע דערקלערונג פאַר די פאַקטן פון שפּיל?“ אויב מען זאָל בלויז אין זינען האָבן דאָס וואָס עס ווערט אין דעם ווערק אָנגעגעבן וועגן דעם „וואַקסנדיקן אָרגאַניזם“ דאַרף מען, דוכט מיר, ענטפערן אויף דער לעצטער פראַגע מיט אַ קאַטעגאָרישן „ניין“. דאָס וואָס עס ווערט דאָ אָנגעגעבן וועגן דער אַנטוויקלונג פונם אָרגאַניזם איז ווייט, ווייט ניט גענוג צו דערקלערן די שפּיל־טעטיקייט פון קינדער.

זאָלן עטלעכע ביישפּילן דאָס קלאָרער אַרויסברענגען. אָט איז אַ מיידעלע פון צוויי און אַ האַלב יאָר. זי איז פאַרנומען מיט פּרובירן אַרויפשטעלן איין מילך פלעשל אויפן צווייטן. דאָס איז מסתמא איר ערשטער עקספּערימענט אין סטאַטיק, און גיט זיך ניט לייכט איין. פּרובירט זי איינמאָל און נאָכאַמאָל ביז ענדלעך, נאָך אַ צען־צוועלף מינוט אַרבעט ווערט דער עקספּערימענט פאַרענדיקט מיט הצלחה. דאָס איז אַ שפּיל פון אַ קינד מיט זיך אַליין, און אָט איז אַ שפּיל וואו צוויי באַטייליקן זיך. איך זיץ אויף דער ערד, אַנטקעגן מיר מיין קליינע טאָכטער, און מיר קייקלען אַ גרויסע פּילקע אַהין און צוריק. איך גיב אַ שטופּ, דאָס קינד כאַפּט די פּילקע מיט ביידע הענט. טיילמאָל גיט זיך עס איר ניט איין, די פּילקע קייקלט זיך אַוועק אין אַ זייט. ווערט זי אומצופרידן, לויפט אַוועק, כאַפּט די פּילקע, און קומט צוריק מיטן קענטיקן באַשלוס אַז מען דאַרף נאָכאַמאָל אָנהייבן און אַז איצט וועט זי שוין זען אַז ס׳זאָל זיין גוט. ביי ביידע שפּילן איז קלאָר אַז ווען דער צוועק ווערט דערגרייכט רופט עס אַרויס אַן עכט פאַרגעניגן ביים קינד, און אַ געפיל אַז עפּעס איז פאַרענדיקט געוואָרן. אויב ניט, רופט עס אַרויס אַ פאַרדראָס און אַ געפיל אַזוי ווי די אַרבעט וואָלט ניט ריכטיק געטאָן געוואָרן, אַז עס דאַרף „איבערגיין“. ווי קען מען דאָס אַלץ דערקלערן פון שטאַנדפּונקט פון דער ביאָלאָגישער טעאָריע?

מיר נעמען אָן אַז ביי קינדער איז פאַראַן אַ הונגער צו האָבן וואָס מער חוש־דערפאַרונגען, אַזוי ווי די ביאָלאָגישע טעאָריע פאַרלאַנגט. מיר נעמען ווייטער אָן אַז אַלע באַוועגונגען וואָס ווערן דערמאָנט אין די פריערדיקע שפּילן זענען געווי צוגעפּאַסט צו דער מדרגה פון דער אַנטוויקלונג פון די פאַרשיידענע טיילן

פונם קינדס אָרגאַניזם. עס איז דאָך אָבער פאַראַן אַן אומגעהייערע נפקא מינה צווישן באַוועגונגען אַרום אַ פּילקע און שפּיל מיט אַ פּילקע, צווישן באַוועגונגען אַרום פלעשלעך און שפּיל מיט פלעשלאַך. ניט נאָר איז דאָ פאַראַן אַ נפקא מינה נאָר שפּיל אַנטוויקלט זיך אין אַזאַ ריכטונג אַז שוין גאַנץ פרי אין לעבן פון קינד ליגט דאָ די גאַנצע נפקא מינה צווישן שפּיל און סתם באַוועגונג. וואָרים פאַר דער אַנטוויקלונג פון די חושים איז דאָך אַלץ איינס צי מען שטעלט אַוועק אַ פלעשל אויף אַ פלעשל, צי מען הייבט עס גלאַט אויף און מען שטעלט עס אַוועק צוריק; צי איין פלעשל בלייבט שטיין אויפן אַנדערן, צי עס פאַלט אַראָפּ. וואָס געווינט אָדער פאַרלירט דער כסדרדיקער וואוקס פון אָרגאַניזם, פון שטאַנדפּונקט פון שפּיר מאָטאָרישער דערפאַרונג, צי דער עקספּערימענט געלינגט אָדער ניט?

פּונקט די זעלביקע טענה לאָזט זיך אַנווענדן אויף דער פּילקע שפּיל. עס איז דאָך קלאָר אַז דאָס כאַפּן די פּילקע איז ניט עפּעס אין זיך אַליין, עס ליגט ניט בלויז אין די דערפאַרונגען וואָס חושים, מוסקלען און געהירן קענען האָבן דערפון. דאָס כאַפּן האָט דאָך אַ ווענדונג צום וואַרפן און איז ענג פאַרבונדן מיט יענעם אַקט. ווען מיר צעטיילן די צוויי מאָמענטן — כאַפּן און וואַרפן — צעשטערן מיר דאָך די גאַנצע שפּיל וואָס איר עצם זינען ליגט דווקא אין דער פאַרבינדונג. אָבער פון שטאַנדפּונקט פון דער ביאָלאָגישער טעאָריע קען מען די דאָזיקע צוויי מאָמענטן גאַנץ פיין פאַנאַנדערטיילן, ווייל זי דערקלערט אייגנטלעך בלויז באַוועגונגען אָבער ניט שפּיל.

ג. פאַקטן פון שפּיל־לעבן ביי קינדער.

איידער מיר גייען ווייטער און פּרובירן דערקלערן די שפּיל־דערשיינונג איז נייטיק אָנצוהייבן פון סאַמע אָנהייב: וואָס איז אַזוינס שפּיל? און אויב שפּיל און אַרבעט ליגן אויף דער זעלביקער ליניע — אָפט איז דאָך אפילו שווער צו דערקענען אַן אונטערשייד צווישן זיי — וואָס איז די שייכות צווישן זיי?

וועלן מיר נעמען אַ קווערשניט פון טעטיקייטן פון אַ קינד אין זעקסטן חודש און אין פיר און צוואַנציקסטן. דאָ דאַרפן זיך אַרויסווייזן גאַנץ כאַראַקטעריסטישע אונטערשיידן אין דער שפּיל-

טעטיקייט גופא און עס דאַרף אונדז אויך עפּעס אָנווייזן וועגן דער אַלגעמיינער טענדענץ פון דער אַנטוויקלונג. גראָד האָבן מיר פאַר זיך פרוי פּענטאָנס באַריכט(16), אַ פיינעם סך־הכל פון די וויכטיקסטע מאָמענטן אין ביאָגראַפישע באַשרייבונגען פון דער פריסטער קינד־הייט. וועלן מיר אַסך קענען לערנען פון אַזאַ פאַרגלייך.

דאָס זעקס־חדשימדיקע קינד, דערציילט אונדז פרוי פּענטאָן, האָט געהאַט גרויס הנאה פון קוקן אויף מענטשן. עס האָט שוין גאַנץ געשיקט מאַניפּולירט קרעלן, קלאַפּערס און אַנדערע שפּילצייג. עס האָט ליב זיך צו וויגן אַהין און צוריק, בריקען מיט די פיס אויף יעדער האַרטער זאַך, זיך דרייען אין וויגל, און ליגן אויפן רוקן מיט די פיס אין דער הייך. האָט, ווייזט אויס, גרויס הנאה פון לאַכן. עס האָט אויסגעפונען אַז מען קען מאַכן זייפנבלאָזן אין וואַסער, איז ווען עס באַקומט וואַסער צום טרינקען הייבט עס אָן צו בלאָזן מיט אַ הילכיקער שטיפעריי. ווען מען האָט צוגע־בונדן אַ שפּילצייג מיט אַ שטריק צום קינדער־בענקל, האָט זיך ביי אים אָנגעהויבן אַ סדרה פון אַראָפּוואַרפן זאַכן, קוקן ווי זיי פאַלן און אַרויפציען זיי צוריק. אין דעם חודש האָט זיך אָנגעהויבן אַ רויע פאָרם פון דער קו־קו־שפּיל. דאָס קינד ציט אַריבער עפּעס איבערן פּנים, לאָזט אַרויס אויפגערעגטע שווער אָטעמדיקע קלאַנגען ביז מען נעמט אַראָפּ דאָס טיכל פון קאָפּ.

און אָט איז אַ בילד פון זעלביקן חברה־מאַן אין צוויי־יאָריקן עלטער: ער האָט גרויס פאַרגעניגן צו טאָן זאַכן אַליין, ווי אַריינ־שטעקן זיינע הענט און פיס אין די ריכטיקע עפענונגען פון זיינע קליידער, אַראָפּנעמען די קליידער ביינאַכט, עפענען טירן, ברענגען זאַכן פאַר זיך אָדער אַנדערע, אַריין און אַרויס פון וויגל מיט די אייגענע כוחות. ווען מען האָט אים געלאָזן טאָן געוויסע זאַכן, האָט ער שוין מער ניט געלאָזן אָוועקנעמען פון זיך די דאָזיקע פּריווילעגיע, ווי, למשל, פאַרשטאָפּן דאָס מילך פלעשל ווען עס ווערט ליידיק, פאַרשטעקן דעם שטאָפּעכץ אין דער וואַנע, אאַ״וו.

אין איר אויסגעצייכנטן און דעטאַלן באַריכט דערציילט אונדז פרוי פּענטאָן זייער אַסך אינטערעסאַנטע איינצלהייטן פון איר זון פונם ערשטן ביזן פיר און צוואַנציקסטן חודש. אַלע טעטיקייטן ווערן ביי איר אויסגערעכנט אינם קאַפּיטל „שפּיל“. איך האָב אָבער אָנגעהויבן מיטן זעקסטן חודש, וויל אין די ערשטע חדשים זענען פאַראַן צופיל באַוועגונגען צו וועלכע אַזאַ וואָרט ווי „שפּיל“ האָט

באמת ניט קיין צו נאָענטע שייכות, און עס וואָלט שווער געווען דאָס צו פאַרגלייכן מיט דעם וואָס עס קומט פאָר אין צוויי־יעריקן עלטער.

איידער מיר טרעטן צו צום עיקר וועט אויך כדאי זיין איבער־צוגעבן פרוי פענטאָנס פיינע שילדערונג ווי אַזוי ביי איר בחור האָט זיך אַנטוויקלט די קו־קו שפיל וואָס האָט זיך אָנגעהויבן נאָך אין פינפטן חודש ווען ער האָט, גאַנץ צופעליק, אַריבערגעצויגן אַ טישטוך איבער זיך. די פּאַסירונג האָט ביי אים אַרויסגערופן אַן אמתע פּאַניק. שפּעטער, ווען ער האָט שוין געהאַט דורכגעלעבט עטלעכע מאָל די זעלביקע געשעעניש, האָט עס אָנגעהויבן אַרויס־צורופן ביי אים אַ פריידיקן אויסברוך.

אין זיבעטן חודש פלעגט ער שוין אַליין אַריבערציען אַ טוך איבערן קאָפּ, דערנאָך עס אַראָפּשלעפּן, אַרויסווייזנדיק דערביי גרויס פרייד. טוענדיק דאָס פלעגט ער קוקן אויף עמיצן פון דער זייט, זיך אַראָפּבייגן, האָט זיך אָנגעהויבן גלייכצייטיק אַ שפּיל וואָס האָט געוויזן סימנים פון פאַרגעניגן צוזאַמען מיט אַט דעם סאָרט קוקן וואָס איז כאַראַקטעריסטיש פאַר דער קו־קו שפּיל. רייבנדיק די אויגן מיט די הענט, האָט דאָס אים געפירט צו דער אַנטדעקונג אַז ס׳איז עפּעס מאָדנע און אינטערעסאַנט צו קוקן אויף זאַכן אַרום און צווישן די פינגער: „אין דער לעצטער וואָך פון חודש האָט דער צופאַל צוגעגעבן נאָך אַן עלעמענט וואָס האָט פאַרפולקאָמט די שפּיל. ער האָט געקוקט אַריבער מיין אַקסל אויף זיין פאָטער בעת איך האָב אים אַרויסגעטראָגן פון צימער. ווען איך בין צוגעקומען צו דער טיר האָב איך זיך אַ דריי געטאָן כדי זי צו עפענען, דערביי האָב איך פאַרשטעלט דעם קינדס אויגן מיט מיין קאָפּ, האָט ער זיך געגעבן אַ בייג און געקוקט דורך מיין אַנדערן אַקסל. ער האָט געשריען פון תענוג ווען ער האָט ווידער דערזען זיין פאָטער, און גלייך האָט ער זיך אַ דריי געטאָן צום פריערדיקן אַקסל ווידער צו קוקן פון דער דאָזיקער פּאָזיציע. דערנאָך האָט ער זיך שוין געבויגן פון אַקסל צו אַקסל שרייענדיק און לאַכנדיק מיט שמחה, ביז די שפּיל איז איבערגעריסן געוואָרן ווען איך האָב אים אַרויסגעטראָגן פון צימער... ער האָט איצט שוין געהאַט דערגרייכט, גאַנץ ספּאָנ־טאַניש, כמעט אַלע וואַריאַציעס פון דער אַלט־באַקאַנטער קו־קו שפּיל. דאָס נאָכמאַכן האָבן קיין שום ראָלע ניט געשפּילט ביים

לערנען, וואָרים ביז נאָך דער איצטיקער מדרגה, ווען ער האָט שוין כמעט דערגרייכט פולקאָמענקייט האָט קיינער ניט פּרובירט צו שפּילן מיט אים קו־קו. פאַרשיידענע אימפּולסן האָבן צוגעטראָגן צו דער אַנטוויקלונג פון דער שפּיל. דאָס זוכן וויזועלע דערפאַר־רונגען, ווי אַזעלכע, איז געווען דער באַזיס פון אַלץ. די נאַטירלעכע טענדענץ צו מאַכן האַנט באַוועגונגען צום קאָפּ צו, סיי ספּאָנטאַנע, סיי בכיוונדיקע, איז פאַראַנטוואָרטלעך פאַרן צופעליקן פאַרדעקן זיך דאָס פּנים, און דאָס פאַרגעניגן פונם שרעק־עפעקט פון פּלוצלונג־קייט האָט געהאָלפן עטאַבלירן די געוואוינהייט. מעגלעך אַז אויך אַנדערע עלעמענטן זענען דאָ געווען פאַרוויקלט, געשטיצט אויף די נאַטירלעכע אימפּולסן פונם קינד. דער צופאַל האָט, וואָס איז אמת, צוגעגעבן די גענויע פאָרם פון דער שפּיל, אָבער די הויפּט דערקלערונג ליגט אין דער טבע פונם קינדס אייגענע טענדענצן, פאַרלאַנגען און טעטיקייטן״(17). פּרוי פּענטאָן שלאָגט פאָר די זעל־ביקע טעאָריע פאַר אַלע טראַדיציאָנעלע שפּילערייען פון קליינע קינדער.

עס איז בלי ספק אמת אַז די „הויפּט־דערקלערונג ליגט אין דער טבע פונם קינדס אייגענע טענדעצן, פאַרלאַנגען און טעטי־קייטן״, אָבער פון אַלץ וואָס פּרוי פּענטאָן זאָגט קען מען, דוכט מיר, באַין אופן ניט דערגיין קיין צופרידנשטעליקע סיבות פאַר די פאַקטן וואָס זי באַשרייבט. דער באַזיס פון דער קו־קו שפּיל, זאָגט זי, איז דאָס זוכן וויזועלע דערפאַרונגען. פאַרוואָס זאָל זיך דאָס אויסדריקן אין דער קו־קו שפּיל? מען קען דאָס ניט פאַר־ענטפערן מיט „צופאַל״, ווייל דעמאָלט קען מען גאַנץ ריכטיק פרעגן פאַרוואָס זאָל דער צופאַל מיטן טוך איבערן קאָפּ האָבן אַזאַ גרויסע ווירקונג, פון שטאַנדפּונקט פון זוכן וויזועלע דערפאַרונגען, בעת דאָס לעבן פון גאַנצן טאָג איז פול און פול מיט אַזעלכע דער־פאַרונגען. פון שטאַנדפּונקט פון וויזועלע דערפאַרונגען לייגט זיך בעסער אויפן שכל אַז דאָס קינד זאָל כסדר אַרומגיין און קוקן אויף פאַרשיידענע זאַכן, פאַרמען, קאָלירן, פון פאַרשיידענע ווייט־קייטן און פאַרשיידענע זייטן. פאַרוואָס זאָל דער צופאַל מיטן טוך איבערן קאָפּ האָבן אַזאַ טיפע ווירקונג בעת דאָס ניט־צופעליקע לעבן אַליין גיט צו אַזוי פיל רייכקייט און פאַרשיידנקייט צום זע־פעלד? און, דער עיקר, וועלכער פונדאַמענטאַלער פּרינציפּ איז

פאַראַנטוואָרטלעך פאַר בויען די גאַנצע שפּיל־סיסטעם פון די איינצלנע עלעמענטן פון טענדענצן, פאַרלאַנגען און טעטיקייטן?

ד. די אָרגאַניזאַציע פון אָרגאַנישע פונקציעס

די דאָזיקע פראַגן ווערן פאַרענטפערט ווען מיר פאָסטולירן דעם פּרינציפּ פון אָרגאַניזאַציע פון טעטיקייטן, וואָס מיר האָבן אָנגערירט אין ערשטן קאַפּיטל. דער וואוקס פון פּסיכאָפיזישן אָרגאַניזם באַשטייט אין דעם אַז נאַטירלעכע באַוועגונגען און האַנדלונגען אויף וועלכע דער אָרגאַניזם איז פעיִק, ווערן אָרגאַניזירט אין מער אָדער ווייניקער קיילעכיקע סיסטעמען, ניט בלויז צוליב די נויטן פון לעבן — כאָטש מאָמענטאַלע באַדערפענישן האָבן אַ טיפן און וויטגייענדיקן איינפלוס אויפן דאָזיקן פּראָצעס — נאָר ווייל אָט דער פּרינציפּ ליגט אין סאַמע צונויפשטעל פונם פּסיכאָפיזישן לעבן.

דער אָרגאַניזם איז אייגנטלעך אַ סיסטעם וואָס זוכט אויפצוהאַלטן איר גלייכוואָג, פּונקט ווי יעדע סיסטעם. די קאָאָרדינאַציע וואָס קומט פאָר צווישן די אינטראָ־אָרגאַנישע, פּעריפערישע אָדער צענטראַלע רעפלעקסן, סיי צווישן זיך, סיי איינע מיט די אַנדערע, איז אַן אָפּרוף אויף דער צעשטערטער גלייכוואָג וואָס זוכט אויף אַזאַ אופן זיך צוריק איינצושטעלן. אָבער אין דער קינדהייט האָבן מיר פון איין זייט אַ לאַגע וואו אַזעלכע פונדאַמענטאַלע דאָרשטן ווי הונגער און שרעק ווערן פּינקטלעך באַפרידיקט, און פון דער אַנדערער זייט האָבן מיר שטענדיקן וואוקס פון אָרגאַנען כוחות, און שנעלע אַנטוויקלונג פון דער צענטראַלער נערוון סיסטעם, אַזוי אַז די כסדרדיקע אַקטיוויטעט שטייגט ווייט אַריבער דאָס וואָס איז נייטיק כדי צו באַפרידיקן קלאָר באַשטימטע נויטן.

די טעאָריע וואָס ווערט דאָ פאָרגעלייגט האַלט אַז די דאָזיקע אַקטיוויטעט וואַרפט זיך אונטער פּונקט אַזאַ רעגולאַטאָרישן פּרינציפּ ווי די מוסקלען קאָאָרדינאַציע וואָס באַווייזט זיך גאַנץ פרי אין לעבן. אויך דאָ ווערט די גלייכוואָג דערגרייכט ניט דורך סתם באַוועגונגען, כאַאָטישע באַוועגונגען אָן שום זינען, נאָר דורך דער אָרגאַניזאַציע פון פונקציעס אין אַן אינטעגרירטער איינס וואו יעדע באַוועגונג פאַסט זיך אַריין פון שטאַנדפּונקט פון דער סיסטעם ווי אַ גאַנצקייט וואָס ציט זיך צו אַ באַשטימטן ענדלעכן גרייך־פּונקט. שפּיל

באַזירט זיך אויפן אימפּולס צו טעטיקייט בכלל, און די ספּעציפישע קאָנסטרוקציע פון דער געשאַפענער סיסטעם שטאַמט פונם אָר־גאַניזאַציע פּרינציפּ. אַט דער אָרגאַניזאַציע פּרינציפּ שליסט שוין איין אין זיך ממילא אַ געשלאָסענע סעריע וואָס האָט איר אָנהייב און איר סוף. דאָס ווייטערדיקע וועט דעם דאָזיקן געדאַנק קלאָרער מאַכן.

ווען מיר קוקן זיך צו צו די פאַרשיידנאַרטיקע באַוועגונגען פון אַ נאַר וואָס געבוירן קינד וועט קיינעם ניט איינפאַלן צו פרעגן עפּעס וועגן דעם. מיר וועלן אַלע דעמאָלט זאָגן אַז דאָס וואָס מיר האָבן פאַר זיך אַ לעבעדיקע באַשעפעניש איז גענוג צו פאַר־שטיין די אַלע צאָלרייכע באַוועגונגען פון די פאַרשיידענע אָרגאַנען. דאָס זענען די אָפּרופן פונם אָרגאַניזם אויף די סטימולן וואָס רייצן אים פון אינעווייניק און פון דרויסן. פּונקט אַזוי וועט קיינער ניט פרעגן קיין קשיות וועגן אַן אָרגאַניזירטער טעטיקייט וואו פאַרלאַנג און דערגרייכונג דריקן זיך אויס אין אַן איינגעשטעל־טער סעריע מיט כסדרדיקע טראַט, זאָגן מיר, ווען עמיצער קלאַפּט אַריין אַ טשוואָק אין דער וואַנט כדי אויפצוהענגען אַ בילד. די דאָזיקע דערשיינונג וועט מיט זיך קיין שוועריקייטן ניט אַרויסרופן ווייל מיר האַלטן אַז די טאָג־טעגלעכע דערפאַרונג איז גענוג צו דערקלערן די קאָאָרדינאַציע וואָס איז נייטיק דערצו. אויף אַזאַ אופן האָבן מיר מער אָדער ווייניקער צעוואָרפענע באַוועגונגען וואָס זענען דער לכתחילהדיקער סימן פון לעבן, און אונטערן דרוק פון דערפאַרונגען שליסן זיך די באַוועגונגען צונויף, נעמען אַריין העכערע צענטרן און פאָרמירן סיסטעמאַטישע האַנדלונגען מיט אַ „כדי“.

דאָס לעצטע ,די טעאָריע אַז פאָרמירטע סיסטעמאַטישע האַנד־לונגען קענען בלויז דערקלערט ווערן דורך דערפאַרונג שאַפט די גאַנצע שוועריקייט צו פאַרשטיין שפּיל, און איז פאַקטיש דער אויס־גאַנג פונקט פון אַלע טעאָריעס, אפילו פון די וואָס שטיצן זיך אויף אינסטינקטן אָבער האָבן תמיד אין זינען אָדער אַמאָליקע אָדער שפּעטערדיקע דערפאַרונגען. וואָרים דער ענין ווערט אַזוי אָוועק־געשטעלט אַז מיר באַמערקן גאָרניט אַז מיר האָבן פאַר זיך אַ טעאָריע, אַ הוילע השערה, וואָס דאַרף נאָך אַליין באַוויזן ווערן. אַזוי שנעל ווי מיר זאָגן זיך אָפּ פון דער השערה אַז מיר מוזן אָנקומען צום דרוק פון די אינטראַ־אָרגאַנישע דאָרשטן, אָדער ניצ־

לעכקייט, כדי צו דערקלערן דעם אויפקום פון אָרגאַניזירטע, סיס־טעמאַטישע האַנדלונג־סעריעס, פאַלן ממילא אַוועק אַסך שוועריקייטן און פּראָבלעמען.

פון טייל באַשרייבונגען וואָס פּרוי פּענטאַן גיט אונדז קען מען אפשר קיין סך ניט דרינגען, ווייל זיי זענען צונויפגעשטעלט געוואָרן פון גאָר אַן אַנדער שטאַנדפּונקט. ווען מען דערציילט, למשל, אַז דאָס זעקס־חדשימדיקע קינד האָט ליב צו בריקען מיט די פיס אויף יעדער האַרטער זאַך איז נאָך ניטאָ קיין בילד פון דעם וואָס עס קומט פאָר אין דער אמתן. דאָס בריקען קען פּאַרקומען ווי צעוואָרפענע באַוועגונגען, אָדער מיט אַ געוויסן ריטעם, אָדער אין געשלאָסענע סעריעס, אָדער מיט אַ טענדענץ צו ריטמישע סעריעס, וואָס יעדע פון זיי דויערט אַביסל, האַקט זיך איבער און הייבט זיך ווידער אָן.

מיר קענען געפינען אַכטגעבונגען אויך פון דעם סאָרט. אַזוי, למשל, דערציילט שטערן(18) אַז די ערשטע באַוועגונגען פון די פיס קומען ניט פאָר צוזאַמען נאָר איינס נאָך ס'אַנדערע. דער רעכטער פוס ציט זיך אויס ווען דער לינקער בייגט זיך צוזאַמען, און פאַרקערט. שפּעטער צו ווייזן זיך אַרויס אָרגאַניזירטע סיס־טעמען פון באַוועגונגען אַרום געוויסע זאַכן פון דער סביבה, אייג־שליסנדיק די אייגענע גלידער. דאָס זענען אייגנטלעך די באַווע־גונגען וועלכע פּרייער(19) און שין(20) האַלטן פאַר אַן אויסדרוק פון ווילן. דאָס קומט פאָר לויט שין אין דריטן חודש. אַזעלכע באַ־וועגונגען קענען זיך דאָך ניט באַווייזן ביז עס ווערן קאָאָרדינירט די מוסקל סיסטעמען פון די וויכטיקסטע אָרגאַנען, ווי אויגן, הענט, שפּראַך־אָרגאַנען, אד״ג. אַזוי דערציילט אונדז אויך י. כעזין (דר. י. רובין) וועגן זיין קינד (זיבעטן חודש) אַז אין זיינע באַוועגונגען זעט זיך אַרויס אַלץ מער „דער עלעמענט פון באַוואוסטזיין, פון באַשטימטן ציל“(21).

אויך אין פּרוי פּענטאַנס באַשרייבונג לאָזט זיך אַרויסשיילן אַן אָרגאַניזאַציע פּרינציפּ. עס איז שווער עפּעס צו זאָגן וועגן דעם מאַניפּולירן מיט קרעלן, אָדער ליגן אויפן רוקן מיט די פיס אין דער הייך, אד״ג. אָבער אָרגאַניזירטע טעטיקייטן שווימען שוין קלאָר אַרויס אַרום מאַכן זייפנבלאָזן, אָדער אַרום אַרויפציען און אַראָפּוואַרפן שפּילצייג וואָס זענען צוגעבונדן מיט אַ שטריק

צום בענקל, אָדער אַרום פֿאַרדעקן דאָס פּנים, אַן אָנהייב פון דער שפּעטערדיקער קו־קו שפּיל.

אין פיר און צוואַנציקסטן חודש וואַרפט זיך קודם כל אין די אויגן דער פֿאַרלאַנג צו טאָן זאַכן אַליין. דאָס האָט אַרויסגערופן פאַרשיידענע מיסטישע אינטערפּרעטאַציעס פון די פּסיכאָאַנאַליטי־קער און ספּעציעל פון אַלפרעד אַדלערן. לויט אָט דער אויסטיי־טשונג איז די דאָזיקע טענדענץ אַן אויסדרוק פון אַ „ווילן צו מאַכט" אָדער „צו באַהערשן די וועלט" אָדער „בייקומען די ווירק־לעכקייט". שטיצנדיק זיך אויף דער זעלביקער אויסטייטשונג דער־קלערן צוויי באַקאַנטע פאָרשער פון שפּיל־לעבן פון קינדער אַז דאָס אָפּטע פאַרנעמען זיך מיט דער לערער־שילער שפּיל דאַרף באַטראַכט ווערן ווי אַ קאָמפּענסאַטאָרישע פונקציע. וואָרים אַ שול סימבאָליזירט וויסן, מאַכט, פּרעסטיזש, אַלץ וואָס קינדער קענען ניט דערגרייכן אין דער ווירקלעכער וועלט(22). דער אמת איז אַז קינדער פילן זיך אָפּט אין זייער היים אַזוי קרעפּטיק און דאָמינירנ־דיק אַז זיי וואָלטן זיך גאָרניט געדאַרפט אַזוי שטאַרק נייטיקן אויס־צודריקן אויף אַ באַהאַלטענעם אופן זייער דאָרשט נאָך מאַכט. אַחוץ דעם איז דאָך אין דער שפּיל פאַראַן ניט בלויז לערער נאָר אויך תּלמידים, און דאָס איז שוין גראָד ניט קיין דאָמינירנדיקע פונקציע. די זעלביקע שרייבער ווילן אויך דורך דער קאָמפּענ־סאַציע השערה פאַרשטיין דעם פאַקט וואָס פּסיכיש הינטערשטעליקע קינדער פאַרנעמען זיך מער מיט געזעלשאַפטלעכער שפּילערײ איידער די פייאיקע(23). אָבער מיר דאַכט זיך אַז דאָס אַלץ לאָזט זיך דערקלערן אַסך פּשוטער אין טערמינען פונם אָרגאַניזאַציע פּרינציפּ וואָס דריקט זיך אויס אין אַרייַנשטעלן באַוועגונגען אין די ראַמען פון באַשטימטע סיסטעמען וואו עס באַטייליקן זיך אַלע פּסיכאָפיזישע אייגנשאַפטן. שפּילערײ, וואו מער ווי איין קינד איז פאַרוויקלט, גיט מעגלעכקייטן פאַר קאָמפּליצירטערע סיסטעמען און דעליקאַטערע צופּאַסונגען פון פּסיכאָפיזישע מעכאַניזמען וועלכע נעמען אַרום אַ גרעסערן שטח פון אינעוויייניקסטע דאָרשטן. פאַרשטייט זיך, אַז הינטערשטעליקע קינדער, וואָס פאַר זיי איז שווערער פון זיך אַליין אַרויסצוברענגען אַזעלכע קאָנסטרוקציעס, דאַרפן זיך גיכער רייסן צו דער סטימולירונג וואָס געזעלשאַפטלעכע שפּילערײ פאַר־מאָגט אין זיך, און ממילא געניסן פונם פאַרגעניגן וואָס די באַפרי־דיקונג פון אַזעלכע דאָרשטן ברענגט מיט זיך.

אַלע טעטיקייטן וואָס ווערן דערמאָנט אין פרוי פּענטאָנס שיל־דערונג פון דעם עלטער קענען דערקלערט ווערן פון שטאַנדפּונקט פון סיסטעמען וואָס ווערן געשאַפן אַ דאַנק דעם אָרגאַניזאַציע פּרינציפּ. דאָס וועט נאָך קלאָרער ווערן ווען מען וועלן פאַרשטיין אונטער „סיסטעם" אַ גרופּע טעטיקייטן וואָס ווערן אַזוי צונויפגעשטעלט אַז זי הייבט זיך אָן מיט עפּעס וואָס ווערט אויפגעפּאַסט ווי אַן „אָנהייב" און ענדיקט זיך מיט אַ „סוף". די צווישנדיקע מאָמענטן טראָגן אין זיך אַ כסדרדיקע שטייגונג אויף אַן אָרגאַניש וואַקסנדיקער ליניע וואָס ציט זיך פונם „אָנהייב" צום „סוף". אָט דערין באַשטייט טאַקע די גאַנצקייט און דער זינען וואָס די געשלאָסענע סעריע אַנטהאַלט אין זיך.

אין טאָג־בוך פון מיין אייגן קינד געפין איך, למשל, אַז אין אָנהייב פון צווייטן יאָר האָט זי אַליין געשאַפן אַ שפּיל מיט ניס. זי איז געזעסן אויף דר'ערד און זיך געשפּילט מיט קליינע טעפּעלעך. צופעליק איז לעבן איר געשטאַנען אַ קיישל פול מיט ניס. האָט זי גענומען איבערשיטן די ניס פון קיישל אין אַ טעפּל, און פון איין טעפּל אין צווייטן. דערנאָך האָט זי אויסגעליידיקט די טעפּלעך, ד"ה, אַריינגעשאָטן די ניס צוריק אין קיישל און ווידער האָט זיך דער גאַנצער פּראָצעס איבערגעחזרט. ווען איך זאָג „איבערגעחזרט" איז דאָס ניט בלויז פון שטאַנדפּונקט פון דערוואַקסענעם צוקוקער נאָר איך מיין בפירוש אַז דער דאָזיקער באַגריף האָט זיך אַרויסגעוויזן אינם קינדס אויפפאַסונג פון דער סעריע, אָדער שפּיל. ביים אַריינשיטן די ניס פונם קיישל אין די טעפּלעך האָט יעדעס טעפּל פאַרנומען אַ ספּעציעלן פּלאַץ אין דער סעריע. זי האָט אָנגעפילט צום ערשטן דאָס טעפּל „איינס", דערנאָך דאָס טעפּל „צוויי", אאַז"וו. די פּאָזיציע פון די טעפּלעך האָבן תמיד באַשטימט וואָס עס זאָל זיין „איינס", וואָס „צוויי", וואָס „דריי", אד"ג. דאָס אויסליידיקן איז שוין ניט געטאָן געוואָרן אַזוי אָפּגעהיט ווי דאָס אָנפילן. עס איז שוין ניט געווען קיין טייל פון דער סיסטעם גופא; עס איז געטאָן געוואָרן מיט אימפּעט, ווי אַ באַזונדערע אויפגאַבע וואָס איר צוועק איז בלויז צו שאַפן די נייטיקע באַדינגונגען ביי וועלכע די שפּיל זאָל זיך נאָכאַמאָל קענען אָנהייבן. דאָס אויסליידיקן איז דעריבער געווען אַ ספּעציפישער מאָמענט פונם „דרויסן" וואָס האָט אָבער געהאַט אַ באַזונדערן ווערט פאַר דער פונקציאָנעלער עקזיסטענץ פונם „אינעווייניק". מיר זעען,

אויף אַזאַ אופן, אַז דאָס אויפכאַפּן די סיטואַציע ווי עפּעס וואָס האָט אַן „אינעווייניק", און אַ „דרויסן", אַן „אָנהייב" און אַ „סוף", זענען נויטווענדיקע באַדינגונגען פאַר דער עקזיסטענץ פון דער סיסטעם. ממילא ווערט שוין יעדע צווישנדיקע טעטיקייט אָרגאַניש פאַרבונדן מיט די ווייטערדיקע און טראָגט אין זיך די געשפּאַנקייט פון עפּעס וואָס איז ניט פאַרענדיקט, וואָס ריכט זיך אויף אַ סוף. דאָס לאָזט זיך קלאָר פילן ווען מען צווינגט אַ קינד איבערצורייסן אַזאַ טעטיקייט איידער דער נאַטירלעכער סוף איז געקומען. קינדער פּראָטעסטירן דעמאָלט אויפן ענערגישסטן אופן.

ווי ווייט איך ווייס לאָזט זיך ניט גלויבן אַז מיין קינד זאָל ערגעץ וואו האָבן געזען אַזאַ שפּיל מיט ניס, אָדער עפּעס וואָס איז ענלעך דערצו. קיין איינע פון די פאַרשפּרייטסטע שפּיל-טעאָריעס קען דאָס ניט דערקלערן, סיידן מען זאָל אָננעמען די השערה פון דער אליין-וואַקסנדיקער אָרגאַניזאַציע פון טעטיקייטן אין דער פאָרם פון געשלאָסענע סיסטעמען וואָס ציען זיך פון אַן אָנהייב צו אַ סוף. נאָך מער, אפילו ווען מען זאָל אָננעמען אַז די שפּיל מיט ניס איז ניט קיין אייגן-געשאַפענע נאָר אַן איבערגענומענע איז נאָך אויך ניט קלאָר פאַרוואָס קינדער זאָלן אַזעלכע טעטיקייטן איבערנעמען בעת עס איז ניטאָ קיין שום אָנרעגונג פון דרויסנדיקע באַוועגונגען און פון אינעווייניקסטע דאַרשטן דאָס צו טאָן. אויב אפילו מיר זאָלן אָננעמען אַז עס איז פאַראַן אַ פאַרגעניגן אין באַוועגונגען, מאַכט דאָס גאָרניט קלאָר. וואָרים, ווי שוין באַמערקט, דאָ זעט זיך אַרויס דאָס פאַרגעניגן ניט פון סתם באַוועגונגען נאָר פון אַ געוויסער אַראַנזשירונג און געוויסע שייכותן צווישן די טיילן. פּראָף. אייזאַקס, אין איר וויכוח מיט פּיאַזשעין(24) שטעלט זיך אָפּ אויף דער נפקא מינה צווישן צייטיק ווערן און אָנזאַמלען דערפאַרונגען אין קינדערשן וואַקסן. אָבער וואָס איז די באַזונדערע פּסיכאָלאָגישע כאַראַקטעריסטיק פון צייטיק ווערן? מיר דאַכט זיך אַז דער פּרינציפּ פון דער אָרגאַניזאַציע פון סיסטעמען גיט אַן ענטפער לכל הפחות אויף געוויסע אַספּעקטן פון דער דאָזיקער פראַגע.

פון דעם שטאַנדפּונקט קען מען לייכט אָננעמען פּענטאַנס באַמערקונג בנוגע איר קינדס קוק-קו שפּיל אַז „דאָס נאָכמאַכן האָט קיין שום ראַלע ניט געשפּילט אינם לערנען", כאָטש, אויב זי מיינט דערמיט צו זאָגן אַז די אַרומיקע מענטשן האָבן גאָרניט געהאַט דער־מיט צו טאָן, איז דאָס ניט אַזוי לייכט אָנצונעמען, בפרט נאָך ווען זי

זאָגט אונדז גאָרניט וואָס דער פאָטער האָט געטאָן בעת דאָס קינד האָט אויף אים געקוקט איבער דער מוטערס רעכטן אָדער לינקן אַקסל. ער איז דאָך זיכער ניט געשטאַנען רואיק. איז אפשר האָבן זיינע באַוועגונגען סטימולירט דעם קינדס אָפּרוף אין דער פאָרם פון אַ פאַרפולקאָמטער קוק־קו שפּיל? אויב אָבער „נאָכמאַכן" האָט דאָ קיין שום ראָלע ניט געשפּילט איז באמת ניט צו פאַרשטיין פּענטאָנס גאַנצע דערקלערונג אַז „דאָס זוכן וויזועלע דערפאַרונגען איז דער באַזיס פון אַלץ". וואָרים ווי איך האָב שוין אָנגעוויזן פּילן אָן פאַרשיידענע וואַריאַציעס פון וויזועלע דערפאַרונגען דאָס גאַנצע לעבן אָן ספּעציעלע באַמיאונגען. קאָלירן און פאָרמען בייטן זיך לויט אינטענסיטעט פון ליכט און לויט דיסטאַנץ. באַוועגונג פון פּלאַץ צו פּלאַץ בייט דאָס זע־פעלד און רופט אַרויס נייע וויזועלע קאָנסטעלאַציעס. עס איז דעריבער ניט נייטיק קיין שפּיל כדי דאָס אַרויסצוברענגען.

אין דער אמתן איז גאָרניט נייטיק צו רעדוצירן די שפּעטער־דיקע קו־קו שפּיל צו דער ערשטער שפּיל מיטן טוך איבערן קאָפּ. וואָרים עס איז פאַראַן אַ קנאַפּער צוזאַמענהאַנג צווישן דער דאָזיקער שפּיל, און דעם קינדס שפּעטערדיקן בייגן דעם קאָפּ פון אַקסל צו אַקסל בעת די מוטער האָט מיט איר קערפּער אים פאַרשטעלט די אויגן. דאָס צווייטע וואָלט גאַנץ גוט געקענט פאָרקומען אָן דעם ערשטן, און די סיטואַציעס פון די צוויי פאַלן — רייסן זיך צו זען דעם פאָטער, און וועלן זען בכלל — זענען אַזוי פאַרשיידן אַז איינע האָט ווייניק וואָס צו טאָן מיט דער צווייטער. עס איז אַסך לייכטער אָנצונעמען אַז דאָס זענען צוויי באַזונדערע שפּיל־סיסטעמען, יעדע מיט איר באַזונדערן „אָנהייב", „סוף" און אַנדערע צווישנדיקע באַוועגונגען. אין לעצטן פאַל איז דער כאַראַקטער אין גאַנצן אַן אַנדערער שוין אויך צוליב דעם וואָס דער גאַנצער זינען ליגט אינם פאַקט וואָס אין אים איז פאַרוויקלט נאָך אַ מענטש, דער פאָטער, בעת אין ערשטן איז דאָס ניט נויטווענדיק. אַ קינד קען גאַנץ פיין זיך שפּילן מיט אַראָפּציען אַ טוך איבערן קאָפּ און דערנאָך עס צוריק אויפהייבן, אפילו ווען קיינער איז דערביי ניטאָ.

אגב, די קו־קו שפּיל איז אין עצם די זעלביקע וואָס מען זעט אָפט, און פּיצלעך קינדער האָבן דערפון גרויס הנאה. דאָס איז די שפּיל ווען עמיצער באַהאַלט דעם קאָפּ און כאַפּט אים צוריק אַרויס פון דער באַהעלטעניש, געוויינטלעך מיט אַ געלעכטער, אָדער

געשריי. אָט וואָס שטערן זאָגט וועגן דעם: „עס איז מערקווערדיק אַז די דאָזיקע שפּיל זעט אויס צו זיין טיפּיש פאַר קינדער פון זעקס ביז צוועלף חדשים. אין די פאַרשיידנסטע טאָג־ביכער, סיי ביי אונדז אַליין, סיי ביי אַנדערע, ווערט זי כסדר און אַסך מאָל דערמאָנט. טיילמאָל באַהאַלט זיך דער מיטשפּילער אונטער אַ שטול, אָדער עפּעס אַנדערש, דאָס קינד קוקט דערווייל אויפמערקזאַם און באַגריסט אים ווען ער באַווייזט זיך מיט אַ טריאומפירנדיקן „דאַ“. אָדער ער וואַרפט אַליין אַריבער איבער זיך אַ נאָזטיכל און ציט עס אַראָפּ מער אָדער ווייניקער קליגעריש וואָס מאַכט אַז ביים באַווייזן זיך זאָל ער שטראַלן פון גליק“(25). זעען מיר, הייסט עס, אַז דאָס וואָס פּרוי פּענטאָן דערציילט איז ניט קיין איינצלנער פאַל. מיר זעען אויך אַז די אַנטוויקלונג פון דער שפּיל איז ניט בלויז פאַרבונדן מיט זוכן וויזועלע דערפאַרונגען, נאָר אַז דאָ איז לכתחילה פאַראַן אַן אָרגאַניזירטע סיסטעם וואו עס געפינט זיך ניט בלויז אַ שפּילער נאָר אויך אַ מיטשפּילער. און דער פאַקט וואָס נאָך אַ מענטשלעכע באַשעפעניש איז דאָ פאַרוויקלט איז אַ הויפּט מאָמענט אין דער גאַנצער סיסטעם. בקיצור, עס איז ניט בלויז אַ דאָרשט נאָך דערפאַרונגען נאָר אויך און דער עיקר נאָך דער סיסטעמאַטישער אַראַנזשירונג פון טעטיקייטן.

אין ליכט פון אַזאַ שפּיל־טעאָריע וועט אויך קלאָר ווערן פאַר וואָס עס איז אַזוי שווער צו קלאַסיפיצירן שפּיל־טעטיקייט, און אַלע פאַרזוכן דאָס צו דערגרייכן האָבן זיך אויסגעלאָזן מיט גאָרניט. ווי באַלד שפּיל איז אַ מיסטעריע איז קודם כל נייטיק זי אָפּצוטיילן פון אַלע פּראָצעסן וואָס זענען יאָ קלאָר פאַר אונדז, וואָס דאָס הייסט שוין ממילא אַז שפּיל פאַרנעמט אַ באַזונדער ווינקל, און מען וואָלט געדאַרפט קענען אויסגעפינען די באַזונדערע אייגנשאַפטן פון אָט דעם ווינקל און פון די טיילן וואָס עס נעמט אַרום, ד״ה, קלאַסיפיצירן. אָבער עס קען דאָך קיין רייד ניט זיין וועגן קלאַסיפיקאַציע ווי באַלד שפּיל פאַרנעמט פונקט דעם זעלביקן שטח ווי דאָס לעבן אַליין, ווען עס איז פאַראַן אַ טענדענץ צו אָרגאַניזירן כמעט אַלע טעטיקייטן אין שייכות צו אַלע אָביעקטן, אין דער פאָרם פון סיסטעמען מיט אַן אָנהייב, אַ „צווישן“ און אַ „סוף“.

פון דעם שטאַנדפּונקט וועלן מיר אויך קלאָרער פאַרשטיין דעם ענין „נאָכמאַכן“ אין שייכות צו שפּיל. אויב נאָכמאַכן וואָלט באַ־

שטאַנען בלויז אין מעכאַנישן קאַפּירן וואָלט עס פּסיכאָלאָגיש געווען ניט צו פאַרשטיין, אפילו ווען עס וואָלט געווען אמת. אָבער ווען קינדער נעמען איבער אַ שפּיל דעמאָלט ווען זיי פאַרמאָגן שוין געניג מוסקל קאָנטראָל און געהירן־אַנטוויקלונג דאָס צו טאָן, דערקלערט זיך דאָס פּשוט דערמיט, ווייל די איבערגענומענע סיסטעם, זייענדיק די איינציק באַמערקטע, שטעלט זיך פאַר ווי די איינציק נאַטירלעכע אַרום דעם דאָזיקן אָביעקט. וואָס זאָל, למשל, אַ קינד טאָן מיט אַ ליאַלקע, אויב ניט דאָס זעלביקע וואָס אַ מאַמע טוט מיט אַ קינד? און פאַרוואָס זאָל אַ מיידעלע ניט שפּילן אַמאָל די ראָלע פון אַ מאַמע — ד״ה, זיך אַליין אויפפאַסן ווי אַ „מאַמע־סיסטעם" — ווען זי האָט פאַר זיך אַ פאַרטיקן מוסטער, וואָס גיט צו פילן אַז דאָס איז דאָס נאַטירלעכסטע פאַר אַ „פרוי" צו זיין? אויב מיר נעמען אָן דעם פּרינציפּ פון אַ נאַטירלעכער אַליין־וואַקסנדיקער שפּיל־סיסטעם, דעמאָלט איז שוין נאָכמאַכן ניט קיין מעכאַנישער אופן פון קאַפּירן נאָר אַ נאַטירלעכע באַציאונג צו אַ זאַך, פּונקט ווי אָננעמען אַלץ מיט דער האַנט איז אין אַ פריערדיקן עלטער. דאָס קינד מאַכט ניט נאָך, נאָר עס כאַפּט אויף דעם זינען פון דער סיסטעם, און פירט דורך די זעלביקע סיסטעם, ווייל זי ווערט אויפגעפאַסט ווי די איינציק מעגלעכע אַרום דעם דאָזיקן אָביעקט.

דאָרט וואו אַ פאַרטיקע סיסטעם פון טעטיקייטן אַרום אַ געוויסן אָביעקט איז שוין גוט עטאַבלירט און וואַרפט זיך אין די אויגן, ווערט זי איבערגענומען און דורכגעפירט אויפן זעלביקן אַלגעמיינעם אופן, בלויז דער ניצלעכקייט מאָמענט פאַלט אַרויס, וואָס דאָס הייסט שוין ממילא אַז די סיסטעם ווערט פאַרוואַנדלט אין אַ שפּיל. אַ קינד וועט זיך באַגיין מיט אַ ליאַלקע, אָדער מיט אַ קלענער קינד פון זיך, אויף אַן ענלעכן אופן ווי אַ מאַמע באַגייט זיך מיט אַ קינד. אָבער ווען אַזאַ פאַרטיקער מוסטער ווערט ניט געגעבן, דעמאָלט שאַפן זיך שפּיל סיסטעמען אַרום אָביעקטן סיי ווי סיי, און דער כאַראַקטער פון די געשאַפענע סיסטעמען זענען אין איינקלאַנג מיט דער אַלגעמיינער מדרגה פונם קינדס פיזישער און גייסטיקער אַנטוויקלונג, ווייל אין יעדער שפּיל סיסטעם באַטייליקט זיך דער גאַנצער אָרגאַניזם מיט אַלע זיינע כוחות.

אויב צווישן קינדער געפינען מיר אַסך מער שפּילעריי ווי אין דערוואַקסענעם לעבן איז דאָס דערפאַר וואָס ביי דערוואַקסענע

זענען תמיד פאַראַן דרויסנדיקע נויטן, עקאָנאָמישע, סאָציאַלע, אד"ג, וואָס קירעווען טעטיקייטן אין באַשטימטע ריכטונגען און פּאַסן זיי איין אין באַשטימטע ראַמען. אָבער אפילו ביי דערוואַקסענע, אין דער רגע וואו אַזאַ דרויסנדיקער צוואַנג פעלט, שאַפט זיך גלייך אַ שפּיל־סיסטעם פּונקט ווי ביי קינדער. מענטשן טוען עפּעס נייטיקס אָדער זיי שפּילן זיך, קיין אַנדער וועג איז ניטאָ. אָט, למשל, גייען איך זיך אין אַ וואָקזאַל און וואַרט אויף אַ צוג. איך זיץ און לייען עפּעס, טראַכט וועגן געוויסע נייטיקע ענינים, ביז עס ווערט מיר נמאס. איך הייב זיך אויף, און נעם אַרומשפּאַצירן הין און צוריק. עס נעמט ניט לאַנג און איך כאַפּ זיך אַז איך צייל מיינע טריט, אַז איך מעסט די גרייס פון די שפּרייזן פון לינקן און רעכטן פוס, אַז איך האָב אָוועקגעשטעלט אַ פּונקט ביי וועלכן עס זאָל זיך ענדיקן מיין גיין „אַהין", און עס זאָל זיך אָנהייבן דער „צוריק", אַז יעדער טראָט וואָס גייט אַריבער די אָוועקגעשטעלטע פּונקטן ביי וועלכע עס דאַרף זיך ענדיקן דער „אַהין" און דער „צוריק" ווערט ביי מיר פאַררעכנט ווי אַ טראָט „אויף יענער זייט", מיט איין וואָרט, אַ געשאַפענע שפּיל וואָס נעמט אין זיך אַריין אַסך פּרטים און כללים. איך בין זיכער אַז יעדער איינער קען דערציילן וועגן אַזעלכע ספּאָנטאַן געשאַפענע שפּיל־סיסטעמען ווען ער זאָל זיך צוקוקן צו ענלעכע מאָמענטן פון זיין אייגן לעבן.

בנוגע דראַמאַטיזירטע שפּיל־סיסטעמען, וואָס קליינע קינדער נעמען איבער, דאַרף מען האָבן אין זינען אַז די דורכגעפירטע שפּיל איז קיינמאָל ניט קיין פּינקטלעכע קאָפּיע. בלויז דער אַלגעמיינער פּלאַן און אַ באַשטימטער צוגאַנג ווערן איבערגענומען, בעת די פּרטים זענען שוין מער פון פריי געשאַפענעם סאָרט, און בייטן זיך יעדעס מאָל ווען די שפּיל ווערט דורכגעפירט. און אָט די נייע צוגאָבן און אַראַנזשירונגען, אין די גרענעצן פון דער איבערגענומענער אַלגעמיינער ראַם, דאָ ליגט אַ גרויסער דערציערישער ווערט פון שפּיל. דאָס איז אַ ווערט וואָס דער באַגריף פון סתם טעטיקייטן רירט אפילו ניט אָן. אין די פרייע מאָמענטן פון דער שפּיל־סיסטעם, מיט וועלכע די שפּילעריי פון קליינע קינדער איז אַזוי רייך, דריקט זיך אויס דער כסדרדיקער וואוקס פון דער פּסיכיק, און דאָס סטימולירט באַטירלעך ווייטערדיקן וואוקס.

אָבער דער דערציערישער ווערט ליגט ניט בלויז אין די פרייע קאָמבינאַציעס פון באַוואוסטזיניקע, אָדער כמעט באַוואוסט־זיניקע, צילן און צוועקן, נאָר דער עיקר אין דעם וואָס זיי ווערן אַוועקגעשטעלט אין אַן אַלגעמיינער פעסטגעשטעלטער ראַם וואָס איז דורך און דורך סאָציאַל אין איר ווערט און כאַראַקטער. די צאַרטקייט וואָס אַ קינד ווייזט אַרויס צו דער ליאַלקע, אָדער די שטרענגקייט צו די „תלמידים" ווען עס שפּילט די ראָלע פון אַ לערער, אָדער די אָפּגעהיטקייט אַז דאָס קלעצלעך־הויז זאָל האָבן פענצטער און אַ געהעריקן אַריינגאַנג, אָדער די רויע ציכענונג וואָס שטעלט אַוועק אויגן, נאָז און מויל אין דער ריכטיקער אָרדענונג — דאָס אַלץ עפנט אַ וועג אַז דאָס קינד זאָל וואַקסן אין אינטימער פאַרבינדונג מיט דער אַרומיקער וועלט, און זיך אָננעמען מיט געהעריקע באַציאונגען צו זאַכן און טעטיקייטן.

דאָרט וואו די שפּיל גופא איז מחייב בשותפותדיקע טעטיקייט מיט אַנדערע קינדער, איז דער סאָציאַלער כאַראַקטער נאָך בולטער, און ניט בלויז אין דער טראַדיציאָנעלער אַלגעמיינער ראַם נאָר אויך אין די נייע הוספות און קאָמבינאַציעס. וואָרים פאַרן קינד איז דאָס אַנדערע קינד און די באַוועגונגען אין שייכות צו אים, ניט קיין טעטיקייט אַרום אַן אָביעקט, דאָס אַנדערע קינד איז פאַרן ערשטן בכלל ניט קיין אָביעקט, אָט פונקט ווי אַ זאַך איז עס, נאָר אַ מיט־סוביעקט, אַ מיטשפּילער. די באַציאונגען צו אים האָבן דעם כאַראַקטער פון קעגנזייטיקייט, ד"ה, איינער טוט עפּעס אויף אַ געוויסן אופן כדי דער צווייטער זאָל ענטפערן אויך אויף אַ געוויסן אופן. דער געשטעלטער ציל, אָדער צוועק, איז דער אָביעקט פון אַלע באַטייליקטע, וואָס דאָס שטרייכט אונטער די אָרגאַנישע פאַר־בינדונג פון די שפּילער, ווייל יעדער האָט בלויז זיין טייל אין אַן אַלגעמיינער זאַך, און אַלע צוזאַמען שטעלן זיי מיט זיך פאָר איין גאַנצקייט, אַ סאָציאַלע איינס אַרום אַ געוויסן אָביעקט. אין די דאָזיקע שפּילן קומט אויך אַריין דער מאָמענט פון אַריבערשטייגן איינס ס'אַנדערע, וואָס מעקדוגל שטרייכט אונטער ווי דאָס וויכ־טיקסטע אין שפּיל. אָבער אַריבערשטייגן איז מחייב פאַרגלייכן, אויפנעמען ענלעכקייטן און אונטערשיידן ביי די מיט וועלכע מיר זענען אינטים פאַרבונדן, פעסטשטעלן ביי זיך די וויכטיקייט פון די וואָס מען זוכט אַריבערצושטייגן, און די ערנסטקייט פון אַן אָנגע־זענער געזעלשאַפטלעכער ראָלע וואָס דאָס אַריבערשטייגן קען ברענ־

גען. דאָ איז פרייער דער וועג און עס איז פאַראַן מער סטימולירכּוח אין די באַדינגונגען צו שאַפן נייע הוספות, בויען נייע קאָמבינאַציעס, אַלע פון אַ קלאָרן סאָציאַלן כאַראַקטער, אָבער אַלץ אין די גרענעצן פון פאַרטיקן מאָדעל, וואָס זיין סאָציאַלער הינטערגרונט איז ניט ווינציקער קלאָר.

די שפּיל־סיסטעם ציט אַריין אַלע פיאיקייטן, כוחות און נאַטירלעכע פאַרבינדונגען פון לעבן. די ראָלע וואָס מיר שפּילן אין לעבן פון אַנדערע, אָדער די ראָלע פון אַנדערע אין אונדזער לעבן, און בכלל די כאַראַקטער שטריכן פון אַזעלכע שייכותן, שטאַמען ניט בלויז פון אָרגאַנישע נויטן, וואָרים, ווי שוין באַמערקט, ווען אַזעלכע נויטן זענען ניטאָ ווערן פון זיך אַליין געשאַפן אָרגאַניזירטע טעטיקייטן, אָדער שפּיל־סיסטעמען, דורך וועלכע עס דריקט זיך אויס און עס שפּינט זיך ווייטער דאָס סאָציאַלע געוועב.

ה. פאַנטאַזיע און ווירקלעכקייט

די דאָזיקע טעאָריע וואַרפט אויך אַן אַנדער ליכט אויף די אַזוי־גערופענע פאַנטאַזיע שפּילן, און די פסיכאָלאָגישע פּראָבלעמען וואָס דאָס רופט אַרויס. ווען קינדער שפּילן זיך מיט ליאַלקעס, לייגן זיי שלאָפן, גיבן זיי עסן, אאַז״וו. ווייסן דעמאָלט די קינדער אַז דאָס איז בלויז פאַנטאַזיע און ניט ווירקלעכקייט? קאַרל בילער, למשל, האַלט אַז די קינדער ווייסן תמיד אַז שפּיל איז שפּיל און ניט ווירקלעכקייט, בעת שטערן האַלט אַז די דיפערענציאַציע צווישן פאַנטאַזיע און ווירקלעכקייט קומט פּאַמעלעך און אַז עס זענען פאַראַן אַסך צווישנדיקע צושטאַנדן ביז עס ווערט קלאָר דער אונטערשייד צווישן סוביעקטיווער און אָביעקטיווער דערפאַרונג. אָבער ווען מיר רעדן ניט וועגן דעם אויפנעם פּראָצעס בכלל נאָר וועגן שפּיל איז אין אַלגעמיין ניט נייטיק אַריינצוברענגען דעם אונטערשייד צווישן סוביעקטיווער און אָביעקטיווער דערפאַרונג, ווייל די שפּיל סיסטעם שליסט אים אויס אפילו ווען ער איז פאַראַן אויסער דער שפּיל. אַ ליאַלקע איז אַ ליאַלקע, ניט קיין אמתדיק קינד און ניט קיין פאַנטאַסטיש קינד, עס איז אַן אָביעקט ביי וועלכן די ווערטער „אמתדיק" און „פאַנטאַסטיש" האָבן פּשוט קיין שייכות ניט, עס איז אַן „אַזוי־ווי־אַ־קינד".

דאָס איז מיר באַזונדעס קלאָר געוואָרן אַנומלטן אין אַ שמועס מיט אַ דריי־יעריק מיידעלע. ווען איך האָב געזען ווי זי שפּילט זיך מיט אַ ליאַלקע האָב איך ביי איר געפרעגט: „וואָס איז דאָס, אַ יינגעלע צי אַ מיידעלע?“ און גלייך איז געקומען דער ענטפער: „דאָס איז ניט קיין יינגעלע און ניט קיין מיידעלע, דאָס איז אַ ליאַלקעלע“. דאָס האָט איר אָבער לחלוטין ניט געשטערט אַז זי זאָל זיך שפּילן מיט דער ליאַלקע אַזוי ווי מען שפּילט זיך מיט אַ קינד. די ליאַלקע, ווען מען זעט זי אין פענצטער פון אַ געשעפט, איז אַ זאַך וואָס מען קען קויפן, פּונקט ווי אַ קליידל אָדער אַ פּאָר שיך, אָבער אין דער שפּיל איז דאָס אַ פּאַרקערפּערונג פון אַ קינד־סיסטעם, און די באַציאונגען צו איר זענען על פּי רוב באַציאונגען ווי צו אַ קינד, אָבער בלויז על פּי רוב און בלויז אַזוי ווי צו אַ קינד. אַ קינד פון דריי יאָר וועט האָבן דאָס גרעסטע פאַרגעניגן זיך צו שפּילן מיט אַן עופהלע פון עטלעכע חדשים, אָבער דעמאָלט וועט די באַציאונג זיין גאָר אַן אַנדערע. איך האָב אָפט באַמערקט ווי מיין טאָכטער אין איר צווייטן יאָר פלעגט שלאָגן איר ליאַלקע מכות רצח פאַר „ניט פאָלגן“, און אפילו זי אַ וואָרף טאָן אויף דר׳ערד. אָבער זי וועט נאַטירלעך ניט שלאָגן און ניט וואָרפן אויף דר׳ערד איר שוועסטערקינד, אַ קינד פון עטלעכע חדשים, און וועט בכלל ניט טאָן קיין זאַך וואָס זי ווייסט אַז עס קען ברענגען שאָדן. אַ קינד איז סוף־כל־סוף ניט קיין ליאַלקע, קיינמאָל ניט, פּונקט ווי אַ ליאַלקע איז קיינמאָל קיין קינד ניט.

אפילו ווען „סוביעקטיוו“ און „אָביעקטיוו“ זענען שוין לכל הדעות שאַרף דיפערענצירט אין לעבן, האָט עס אַ קנאַפּע ווירקונג אויף דער שפּיל. די ווירקונג גייט נאָר אַזוי ווייט אַז עס ווערן אַריינגעבראַכט אין דער שפּיל ווירקלעכע זאַכן, אויף צו באַרייכערן אָבער ניט אויף צו ענדערן די סיסטעם, אָדער דאָס באַוואוסטזיין אין מאָמענט פון שפּילן. וואָרים שפּיל האָט צו טאָן מיט אויפכאַפּן און דורכפירן די גאַנצקייט פון אַ סיסטעם, און דער כאַראַקטער פונם באַוואוסטזיין פון די זאַכן וואָס גייען אַריין אין דער סיסטעם („פאַנטאַזיע“ אָדער „ווירקלעכקייט“) שפּילט פּשוט קיין ראָלע ניט, ווערט ממילא די גאַנצע דיפערענציאַציע אויסגעלאָזן. בלויז אין די העכערע קינדער־יאָרן באַמערקן מיר אַז אין צוגרייטן שפּיל מאַטעריאַלן זוכן קינדער זאַכן וואָס זענען נאָענט צו דער ווירקלעכקייט, בעת זיי שפּילן אַ סיסטעם גענומען פון דערוואַקסענעם לעבן.

למשל, ווען מיין טאָכטער איז אַלט געווען פינף יאָר האָט זי ביי מיר איינמאָל געפרעגט דעם טעלעפאָן נומער פון איר מומע. אויף מיין פראַגע צו וואָס זי דאַרף עס וויסן האָט זי געענטפערט אַז זי שפילט זיך איצט אַז זי איז די מומע, איר חברטע, די מיטשפילערין, שפילט די ראָלע פון אירס אַ שוועסטער פון אַ ווייטער שטאָט. וויל זי אַז יענע זאָל צו איר טעלעפאָנירן. אויב מיר וועלן אויפפאַסן די גאַנצע שפיל ווי אַ פאַנטאַזיע איז שווער צו פאַרשטיין פאַרוואָס זי זאָל זיך נייטיקן אין אַ „ווירקלעכן" טעלעפאָן נומער. וואָרים אויב אַ קינד פון פינף יאָר קען זיך פאָרשטעלן אַז זי איז אַ דערוואַקסענע מומע, און אַז די חברטע וואָס שטייט לעבן איר וואוינט גאָר אין אַן אַנדערער שטאָט, פאַרוואָס זשע זאָל די פאַנטאַזיע ניט גיין אַ טראָט ווייטער און צוטראַכטן אַ טעלעפאָן נומער? ווען מיר לאָזן אָבער אויס די גאַנצע קעגנשטעלונג — פאַנטאַזיע־ווירקלעכקייט — פון דער שפיל קען מען דאָס אַלץ אָסך בעסער פאַרשטיין.

וואָס עלטער קינדער זענען אַלץ מער וועלן זיי זיין גענייגט צו וועלן האָבן שפיל מאַטעריאַלן וואָס זענען פונקט אַזוי ענלעך צו „אמתע" זאַכן, ווי די גאַנצע פונקציאָנעלע שפיל סיסטעם איז ענלעך צו אמתע געשעענישן פון דער דערוואַקסענער וועלט. לכתחילה קען אַ קליין קינד זיך שפילן מיט אַ שמאַטע פונקט ווי עס וואָלט געווען אַ ליאַלקע. אָבער שפעטער וויל עס שוין גיכער האָבן עפעס וואָס איז ענלעך צו אַ קינד. דאָס באַווייזט אַז די באַצווינגענדיקע טענדענץ ליגט לכתחילה אין דער געבונדנקייט און נויטווענדיקייט פונם סדר פון די פונקציעס, ניט אין דעם כאַראַקטער פון די מאַטעריאַלן. אָבער שפעטער, ווען די פאָרם און אויסזען פון זאַכן ווערן ענג פאַרבונדן מיט זייער ראָלע אין לעבן, ווען זיי דריקן שוין אויס דעם זינען פון דער סיסטעם פון די טעטיקייטן אין וועלכע זיי זענען פאַרוויקלט, דעמאָלט פאָדערט זיך שוין אַ געוויסע „אמתדיקייט" פון די מאַטעריאַלן אויף וויפיל דאָס שטערט ניט דעם אַנגאַנג פון דער שפיל. אַזוי וועלן דעמאָלט קינדער באַנוצן אַן אמתדיק בעטל פאַר דער ליאַלקע און אמתדיק וואַסער פאַר דער ליאַלקע צו „טרינקען", אָבער עס פאָדערט זיך ניט קיין אמתדיק טרינקען אָדער אַן אמתדיק קינד און זיכער ניט קיין אמתדיקע מאַמע. ממילא, ווען איך האָב מיין טאָכטער געזאָגט אַז איך געדענק ניט דער מומעס טעלעפאָן נומער און אַז איך האָב קיין צייט ניט

צו קוקן אין טעלעפאָן בוך, איז זי זיך גאַנץ גוט באַגאַנגען אָן דער דאָזיקער אינפאָרמאַציע פון דערווירקלעכקייט און זיך באַנוצט מיט אַן אויסגעטראַכטן נומער.

דאָס פירט אונדז צוריק צו די געדאַנקען וועגן שייכות־סיס־טעמען און וועגן די צוועקן און צילן וואָס זענען באַהאַנדלט געוואָרן אין ערשטן קאַפּיטל און אין פערטן. מיר געפינען אַז די אינטע־גראַציע פון האַנדלונגען קומט פאָר לויט די קעגנזייטיקע ווירקונגען פון די נויטן פונם אָרגאַניזם און די עמפּירישע באַדינגונגען פון דער סביבה. אָבער וואו קיין אָרגאַנישע נויטן זענען ניט פאַראַן ווערן האַנדלונגען אויך אָרגאַניזירט אַזוי אַז זיי ציען אַריין אַלע פסיכישע טענדענצן, אַלע שפּירערישע, מאָטאָרישע, עמאָציאָנעלע און אינטעלעקטועלע כוחות אין סיסטעמען מיט צוועקן און צילן, אינם זינען ווי די דאָזיקע צוויי ווערטער זענען פריער דעפינירט געוואָרן. און ווייל מיר האָבן צוויי אויסגאַנג־פּונקטן פאַר אָר־גאַניזירטע האַנדלונג־סיסטעמען האָבן מיר אויך צוויי באַזונדערע ריכטונגען און, ממילא, טערמינען פאַר טעטיקייטן: שפּיל און אַרבעט.

די כסדרדיקע אינטעגראַציע פון האַנדלונגען וואָס ווערט גע־פירט פון אָרגאַנישע נויטן מוז נאַטירלעך שאַפן אין באַוואוסטזיין די שפּאַלטונג צווישן רעאַלע און פאַנטאַסטישע עלעמענטן, און אונטערשטרייכן פאַר זיך די רעאַלע זייט פון לעבן. דערפון נעמט זיך אָפט דער טעות אַז דער עיקר פון שפּיל האָט צו טאָן מיט אַרויסברענגען פאַנטאַסטישע געוועבן מחמת דעם וואָס דאָס איז אַ טעטיקייט אָן אַנזעעוודיקע פּראַקטישע נוצן. ממילא לאָזט זיך שוין לייכט דרינגען אַז שפּיל טראָגט בכלל אַ קאָמפּענסאַטאָרישע פונקציע דערמיט וואָס זי שאַפט אַ קאָנסטרוקציע אויף דער פאַנטאַזיע פלאַך וועלכע פעלט אין רעאַלן לעבן. אַזאַ בליק נעמט אין גאַנצן אַוועק דעם ווערט פון דער שפּיל אָרגאַניזאַציע און פון שפּיל־באַוואוסטזיין ווי עס איז שוין פריער אָנגעוויזן געוואָרן. סוף־כל־סוף איז דער כאַראַקטער פון די אַזוי־גערופענע פאַנטאַזיע שפּי־לערייען פון זעלביקן סאָרט ווי די כללים פון אַלע אָרגאַניזירטע שפּילן, ביי וועלכע אפילו דערוואַקסענע האַלטן זיך אַזוי שטאַרק, אַזוי ווי זיי וואָלטן געווען אמתע נויטן דיקטירט פון דער ווירקלעכ־קייט. קיין דערוואַקסענער וועט, למשל, ניט זיין מסופק אַז ביים שפּילן איז פיר טייז אַסך מער ווי פיר מלכים, פּונקט ווי אַ קינד

פילט אַז אין דער לערער־שילער שפּיל דאַרף דער „שילער" טאָן אַלץ וואָס דער „לערער" הייסט. מען דאַרף אין ערשטן פאַל ניט צושרייבן קיין מיסטישן כוח צו די פיר טייז, פונקט ווי אין צווייטן פאַל איז ניט נייטיק אָנצונעמען אַז ווייל דאָ האַנדלט זיך ניט וועגן אַן אמתן לערער, איז עס מסתמא אַ פאַנטאַסטישער לערער. עס איז פאַראַן אַ דריטע מעגלעכקייט: ניט קיין אמתער לערער, ניט קיין פאַנטאַסטישער לערער, נאָר אַ שפּיל־לערער. דאָס איז עפּעס זעלבסטשטענדיקס, און איז ניט קיין צד אין דער פאַנטאַזיע־ווירק־לעכקייט שפּאַלטונג.

ז. שפּיל און אַרבעט

אין דער אמתן איז שווער צו ציען אַ שאַרפע ליניע צווישן שפּיל און אַרבעט סיידן אין עקסטרעמע פאַלן. וואָרים אין יעדער אָביעקטיוו ניצלעכער טעטיקייט — אַרבעט — קומט אָפּט אַריין דער עלעמענט פון פרייער אָרגאַניזאַציע — שפּיל. פונקט ווי פרייע שפּיל שטעלט זיך אָפּט ניצלעכע צוועקן אָדער צילן. אפילו אין אַזאַ אַרבעט ווי אויסטאָן זיך האָב איך באַמערקט ווי קינדער שאַפן אַ געוויסן פּלאַן פון אָוועקלייגן זאַכן אויף אַ באַשטימטן אופן. און צייכענען בילדלעך (שפּיל) כדי אויפצוהענגען אויף דער וואַנט און באַשיינען דאָס צימער (אַרבעט) איז אַ גאַנצע אָפּטע דערשיינונג ביי קינדער. די נפקא מינה צווישן שפּיל און אַרבעט, פון שטאַנדפּונקט פון זייטיקן צוקוקער, ליגט אין דער אָביעקטיווער ניצלעכקייט פון דער טעטיקייט, און פון שטאַנדפּונקט פונם באַטייליקטן — אינם באַוואוסטזיין פון אַ דרויסנדיקן צוואַנג, אָדער פון אַן אינערלעכער פרייער אָנגייענדיקער שייכות־סיסטעם, און אינם עמאָציאָנעלן טאָן אין וועלכן די דאָזיקע פאַרשיידענע געמיט־צושטאַנדן דריקן זיך אויס.

סיי שפּיל און סיי אַרבעט, ווען זיי ווערן ניט קאָנטראָלירט, קענען פירן אין אומגעווינטשטע ריכטונגען. דער וועג פון שפּיל קען ברענגען צו דעם וואָס מיר רופן פּוסטער צייטפאַרטרייב, דאָס פילן מיר דעמאָלט ווען מיר באַגעגענען קינדער שוין אין די רייפערע יאָרן, וואָס זענען אין גאַנצן אַריינגעטאָן אין טעטיקייט־סיסטעמען וואו דער גאַנצער זינען ליגט בלויז אין בייקומען די שוועריקייטן וואָס די אינעווייניקסטע אָרגאַניזאַציע רופט אַרויס, אָבער

האָבן קיין אָנזעעוודיקע שייכות ניט צו באַדערפעֿנישן וואָס ליגן אין דרויסן פון דער דאָזיקער אָרגאַניזאַציע. אַזעלכע קינדער, זאָגן מיר, פאַרנעמען זיך מיט פוסטן צייט־פאַרטרייב, וואָס דאָס הייסט אין דער אמתן אַז ביי זיי האָט זיך די שפּיל־סיסטעם אַנטוויקלט אויפן אייגענעם חשבון, און אויסגעמיטן יעדן אַרבעט־עלעמענט.

פונקט אַזוי קען אַרבעט געבראַכט ווערן צו דער מדרגה פון אָנגעשטרענגטער שקלאַפישער פּראַצע. אין אַזאַ פאַל איז דער דרויסנדיקער צוואַנג דער איינציקער מאָטיוו פון דער טעטיקייט. אַלע באַוועגונגען טראָגן אין זיך די פאַרגליווערטקייט פון מעכאַנישער פּינקטלעכקייט, ווייל יעדער פּערזענלעכער אויפטו, יעדע פרייע ברירה, אין די ראַמען פון דער סיסטעם, ווערט אויסגעשלאָסן. און אויסגעשלאָסן ווערן זיי אַמאָל צוליב דער שטייפקייט און איינטאָניקייט פון דער סיסטעם גופא, און אַמאָל צוליב דעם מוראדיקן דרוק פון דרויסנדיקן צוואַנג וואָס דערלאָזט ניט קיין אינעווייניקסטע פרייע אָרגאַניזאַציע אַרום די פאַרשיידענע מאָמענטן פון דער טעטיקייט. מיט אַנדערע ווערטער, ווען אַרבעט ווערט געפירט אין אַן אייגענער אָפּגעזונדערטער ליניע צו אַ ווייטן עקסטרעם פאַרטרייבט זי פון זיך יעדן שפּיל עלעמענט, און ווערט אַזוי שעדלעך ווי שפּיל ווען זי באַפרייט זיך אין גאַנצן און לאַנג גענוג פון אַרבעט עלעמענטן.

לויט דער דעפיניציע פון צוועקן און צילן וואָס איז פריער געגעבן געוואָרן קען מען גלייך איינזען אַז בעת אין שפּיל איז מעגלעך אי אַ צוועק, אי אַ ציל, איז אָבער אין אַרבעט בלויז מעגלעך אַ ציל און ניט קיין צוועק. וואָרים אַרבעט איז כאַראַקטעריסטיש דערמיט וואָס זי איז תמיד מחייב אַ „כדי״; זי פירט צו עפּעס וואָס ליגט ניט אין דער אַרבעט גופא, נאָר פאַר וועלכער זי איז בלויז אַ מיטל. ממילא מוז אַרבעט זיין ווינציקסטנס צוויי־טייליק. שפּיל אָבער קען אויך געפירט ווערן אין די ראַמען פון אַ צוועק, ד״ה, זי קען אויך זיין איין־טייליק.

דאָס זעט אויס אין פלוג צו באַשטעטיקן דעם פאַרשפּרייטן געדאַנק אַז שפּיל קומט פריער פון אַרבעט אין אָנטאָגענעטישער אַנטוויקלונג. וואָרים די קאָאָרדינאַציע פון באַוועגונגען וואָס זענען פאַרבונדן מיט געשלעכט, הונגער אָדער שוץ — די אָרגאַנישע נויטן — אַנטוויקלט זיך אין דער זעלביקער צייט ווי די אָרגאַניזאַציע פון האַנדלונג סיסטעמען אַרום דרויסנדיקע אָביעקטן בכלל. אָבער

כאָטש שפּיל איז פון סאַמע אָנהייב שפּיל, קען מען אָבער ניט זאָגן אַז די ערשטע באַפרידיקונגען פון אָרגאַנישע נויטן שטעלן מיט זיך פאָר אַקטן פון אַרבעט. ווארים אַרבעט צייכנט זיך אויס מיט אַ ספּעציפיש באַוואוסטזיין ניט נאָר וועגן איר פּיל־טייליקייט נאָר וועגן דעם עצם כאַראַקטער פון דער גאַנצער האַנדלונג־סיסטעם און דעם ווענד־פּונקט וואָס איז איר לעצטער דערגרייכנדיקער מאָמענט. אַט דאָס אַלץ פעלט דאָך נאַטירלעך אין דער גאָר יונגער קינדהייט. אויב דער געדאַנק אַז שפּיל קומט פריער פון אַרבעט זאָל פאַרשטאַנען ווערן אין דעם זינען איז דערין טאַקע פאַראַן אַ געוויסער אמת, כאָטש ניט דער גאַנצער אמת, ווארים די ערשטע אינטעגראַציעס פון באַוועגונגען וואָס קומען פאָר אין דער ספּערע פון באַפרידיקן אָרגאַנישע נויטן געהערן סוף־כל־סוף גיכער צו דער קאַטעגאָריע אַרבעט איידער שפּיל.

דער חילוק צווישן שפּיל און אַרבעט ליגט אויך אין דעם וואָס צוליב די אָביעקטיווע רעזולטאַטן פון דער לעצטער איז גיכער מעגלעך איינצוזען אירע שייכותן צו די דערוואַקסענע תכליתן. אָבער שפּיל איז קאָנצענטרירט אויף דער אינעווייניקסטער אָרגאַניזאַציע טענדענץ, דאַרף מען זיך שוין טעאָרעטיש אָנשטרענגען כדי איינצוזען צי די טעטיקייט שטיצט אָדער שטערט, אומבאַוואוסטזיניק, די אויפגאַבן פון די תכליתן אין דערציאונג. אַט די נענטערע שייכות צווישן אַרבעט און תכלית ווירקט דערויף אַז דערוואַקסענע זאָלן גיכער קענען אָפּשאַצן אַרבעט איידער שפּיל. און ווען דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן זוכט נייע פאָרמען און וועגן, אין הסכם מיט נייע געדאַנקען און ווירטשאַפטלעכע דערגרייכונגען, וועט ער זיך גיכער באַרואיקן אין אַזאַ פאָרמולע ווי „אַרבעט־שול" איידער אין „שפּיל־שול"(26). כאָטש מען מוז מודה זיין אַז אין די אַלע דיסקוסיעס וואָס קערשענשטיינער און דיואי האָבן אַרויסגערופן אין שייכות צו אַרבעט אין דער שול, האָט זיך אונטער „אַרבעט" באַהאַלטן דער אַלגעמיינער געדאַנק וועגן אַקטיווקייט, און ניט ספּעציעל יענע פאָרם וואָס מען וואָלט באמת געדאַרפט רופן „אַרבעט".

אַזוי קומען מיר, דורכן וועג פון שפּיל און אַרבעט, צוריק צו דער פּראָבלעם פון דערציאונג מיט וועלכער מיר זענען באַקאַנט געוואָרן ביים סוף פון פינפטן קאַפּיטל. דאָרט האָט זיך געהאַנדלט וועגן אַ מעטאָדיק וואָס זאָל סינטעטיזירן צוועקן, צילן, און תכליתן. דאָ פאָדערט זיך אַ סינטעז צווישן שפּיל און אַרבעט. אָבער נאָך

דעם ווי מיר ווייסן די שייכותן צווישן צוועקן, צילן און תכליתן פון איין זייט און פון שפּיל און אַרבעט פון דער אַנדערער, זעען מיר אַז סוף־כל־סוף האָבן מיר פאַר זיך אַ פּראָבלעם וואָס איז אַקוראַט די זעלביקע וואָס פריער. די געביטענע טערמינען נעמען זיך דערפון וואָס מיר זענען דאָ צו איר צוגעקומען פון אַן אַנדער זייט.

קאַפּיטל ניין

אַ מאָטיווירטער שול־פּלאַן

א. דער פּראָיעקט

דער דערציִענדיקער אַקט איז אַחוץ אַלץ אַ סינטעטיזירנדיקער אַקט. ער אָרגאַניזירט טענדענצן, כוחות, פֿיִאיקייטן און טעטיקייטן אין סיסטעמען וואָס באַרייכערן און פֿאַרטיפֿן דאָס לעבן פֿון אָרגאַניזם אין האַרמאָניע מיט פֿאַראַנענע און פֿאָראויסגעזעענע פֿאָדערונגען פֿון דער סביבה. אין אָט דער דאָזיקער סינטעטיזירנדיקער אויפֿגאַבע האָט מען אָפֿט אונטערגעשטראָכן אַמאָל איין זייט, אַמאָל אַן אַנדערע, אַזוי אַז מען האָט אַוועקגעשטעלט צוזאַמענגייענדיקע באַגריפֿן אין קאָנטראַסט־פֿאָרם, ווי: יחיד און כלל, דערציִונג און בילדונג, שול און לעבן, אד״ג. אין דער פּראַקטיק קומט אָבער פֿאָר אַזאַ צונויפֿמיש פֿון די אַלע עלעמענטן — אויף וויפֿיל מען קען בכלל רעדן וועגן באַזונדערע „עלעמענטן״ — אַז ס׳איז שווער צו געפֿינען דעם אָנהייב און דעם סוף פֿון יעדן פֿון זיי.

אָבער אויף וויפֿיל דערציִונג שטעלט מיט זיך פֿאָר אַ געוויסע אָרגאַניזירטע ווענד־ריכטונג, אָדער אַ באַשטימטן ווענד־פּונקט, וואָלטן מיר געדאַרפֿט האָבן אַ באַגריף וואָס זאָל אויסדריקן די גייַטיקע אייגנשאַפֿטן פֿון דערציִענדיקן פּראָצעס. דאָס וואָלט אונדז געגעבן אַ שטענדיקע איינס מיט וועלכער מיר וואָלטן געקענט אָפּערירן סיי אין טעאָריע סיי אין פּראַקטיק. אין דער טעאָריע וואָלט דאָס אונדז געגעבן אַן אַלגעמיינעם אויסגאַנג־פּונקט צום גאַנצן ענין דערציִונג, אין דער פּראַקטיק וואָלט דאָס אונדז געוויזן אַ וועג צו מעסטן קאָנקרעטע דערציִערישע טעטיקייטן.

און דאָ וואָלט ניט גענוג געווען צו אָפּערירן בלויז מיט אַבסטראַקטע באַגריפֿן אָן שום שייכות צו דער דערציִערישער פּראַקטיק. וואָרים די בעסטע מאָמענטן פֿון דערציִענדיקער טעטיקייט בכלל און שול־טעטיקייט בפרט, זענען אייגנטלעך דאָס וויכטיקסטע

אויף וואָס מיר קענען בויען אַ טעאָריע פון דערציאונג. איז אַט אַזוי, דורכקוקנדיק די געשיכטע פון פּראַקטישער דערציערישער אַרבעט, אפשר קען מען דאָרט געפינען אַזאַ סינטעטיזירנדיקן באַגריף וואָס זאָל קענען דינען ווי אַ ווינקלשטיין פון אַן אַלגעמיינער טעאָריע? אָדער אפשר קען מען געפינען אַזעלכע טעטיקייטן וואָס זאָלן זיך לאָזן פאָרמולירן אין אַ מער אָדער ווייניקער קלאָרן באַגריף?

עס איז קלאָר אַז אַזעלכע טערמינען ווי „אַרבעט" אָדער „שפּיל" אָדער „סאָציאַל" אָדער „פרייהייט" אָדער „נאַטור" אָדער „זעלבסטטעטיקייט", און ענלעכע טערמינען וואָס זענען באַנוצט געוואָרן אויסצודריקן נייע וועגן אין שול־לעבן, זענען דורכאויס איינזייטיק און קענען ניט פאַרטרעטן קיין ענטפער אויף דער פּראָבלעם פון דערציאונג ווי זי איז דאָ אָוועקגעשטעלט געוואָרן. וואָרים יעדער פון די אָנגעגעבענע באַגריפן דריקט אויס אַ זייער וויכטיקן פּרט, און איז גיכער אַ פּראָטעסט אַנטקעגן איגנאָרירטע אָדער אָפּגעלאָזטע דערציערישע מאָמענטן, אָבער זוכט ניט אַרויסצוברענגען די סינטעטיזירנדיקע אויפגאַבע פון שאַפן אַ נאַטירלעך פונקציאָנירנדיקע גאַנצקייט פון צוועקן, צילן און תכליתן.

אין דער איצטיקער צייט טאָר מען אויך ניט פאַרזען דאָס פעלד פון מעטאָדיק בעת מען זוכט אַזאַ באַגריף. וואָרים די ליניע וואָס מען פלעגט אַמאָל ציען צווישן מעטאָדע און אינהאַלט האָט אין דער מאָדערנער שול אין גאַנצן פאַרלאָרן איר שאַרפקייט. יעדער גרינטלעכער אויפטו אין מעטאָדיק איז סוף־כל־סוף אַן ענדערונג אין דער אויפפאַסונג פון אינהאַלט, און פאַרקערט. יעדער נייער צוגאַנג צו די פּראָבלעמען פון דערציאונג קען זיך באַרעכטיקן בלויז דעמאָלט ווען ער רופט אַרויס נייע מעטאָדישע התחייבותן. אויב אַזוי, אפשר איז מעגלעך צו געפינען אַן ענטפער אויף אונדזער פראַגע אין אַזעלכע טערמינען ווי „פּראָיעקט־מעטאָדע", „קאָמפּלעקס־סיסטעם", „דאַלטאָן פּלאַן", אָדער ענלעכע מעטאָדישע געדאַנקען?

מיר דאַכט זיך אַז „פּראָיעקט־מעטאָדע" איז פאַקטיש אין זיך כולל דאָס וויכטיקסטע פון אַלע איבעריקע. אחוץ דעם האָט וויליאַם ה. קילפּאַטריק אַריינגעפירט די דאָזיקע מעטאָדע אין דערציערישן דענקען אונטער אַזעלכע אַלגעמיינע פילאָזאָפיש־פּסיכאָלאָגישע הנחות(1) אַז מיר קענען אין גאַנצן זיך באַפרייען פון ענג־מעטאָדישע גרענעצן און זיך באַנוצן מיט דעם טערמין ווי אַן אויסדרוק

פון אַ גרונט־באַגריף אין טעאָריע פון דערציאונג. וואָס זשע פאַרשטייט קילפּאַטריק אונטער אַ „פּראָיעקט“?

אַ פּראָיעקט, זאָגט ער, איז אַ ציל־באַוואוסטע טעטיקייט וואָס מען טוט מיטן גאַנצן האַרצן און וואָס שפּילט זיך אָפּ אין אַ סאָציאַלער סביבה. אָט ווי ער דריקט זיך אויס: „לאָמיר זיך פאַרשטעלן אַ מיידל נייט אויף אַ קלייד. אויב זי האָט מיטן גאַנצן האַרצן געוואָלט מאַכן דאָס קלייד. אויב דאָס איז געווען איר פּלאַן. אויב זי האָט עס אַליין געמאַכט, דעמאָלט וואָלט איך געזאָגט אַז מיר האָבן פאַר זיך אַ טיפּישן פּראָיעקט. מיר האָבן דאָ אַ חשקפולן צילבאַוואוסטן אַקט וואָס ווערט דורכגעפירט אין אַ סאָציאַלער סביבה. אַז דאָס מאַכן דאָס קלייד איז צילבאַוואוסט, איז קלאָר, און דער ציל, אַזוי שנעל ווי ער איז געשאַפן געוואָרן, האָט באַהערשט יעדן ווייטערדיקן טראָט אינם פּראָצעס און פאַראייניקט דאָס גאַנצע. אַז דאָס מיידל האָט געטאָן די אַרבעט מיט חשק איז פאַרזיכערט געוואָרן אין דער אילוסטראַציע. אַז די טעטיקייט איז פאָרגעקומען אין אַ סאָציאַלער סביבה איז קלאָר, לכל הפּחות, דאַרפן דאָך אַנדערע מיידלעך זען דאָס קלייד“. האָבן מיר דאָ, הייסט עס, אַ באַגריף וואָס שליסט איין אין זיך כוונה, אָדער ציל־באַוואוסטקייט, חשק, ד״ה, די טעטיקייט ווערט געטאָן מיטן גאַנצן האַרצן, איניציאַטיווע („אויב דאָס איז געווען איר פּלאַן“), און די נייטיקייט פון אַ סאָציאַלער סביבה. קילפּאַטריק איז זייער צופרידן מיט דער עטימאָלאָגיע פון פּראָ־יעקט (פאָראויס־וואַרפן), ד״ה, אַרויסברענגען פון זיך, דערמיט ווערט אונטערגעשטראָכן דער פּונקט וועגן אייגענער איניציאַטיווע.

די סאָציאַלע אייגנשאַפט איז שוין אייגנטלעך ניט אַזוי ענג פאַרבונדן מיט אַ „פּראָיעקט“. עפּעס זעט עס אויס ווי סתם צוגעטשעפּעט. קילפּאַטריק פילט דאָס און ער גיט צו: „בנוגע דעם עלעמענט פון אַ סאָציאַלער סביבה קענען טייל פילן אַז ווי וויכטיק דאָס זאָל ניט זיין פאַר דער פולסטער דערציענדיקער דערפאַרונג, איז דאָס אָבער ניט קיין תוך מאָמענט אין דער אויפפאַסונג פון אַ צילבאַוואוסטער האַנדלונג ווי זי ווערט דאָ פאָרגעשטעלט. אַנטקעגן דעם האָב איך קיין טענות ניט, אויב עס זאָל נאָר קלאָר פאַרשטאַנען ווערן אַז דער באַגריף וואָס קומט דערפון אַרויס — וואָס איז שוין אין דער אמתן פּסיכאָלאָגיש אין זיין כאַראַקטער — פאָדערט, אין אַלגעמיין גערעדט, די געזעלשאַפטלעכע סיטואַציע,

סיי פאַר זיין פּראַקטישן פונקציאָנירן, סיי פאַר אַ פאַרגלייכנדיקער אָפּשאַצונג פון פאַרגעשלאָגענע פּראָיעקטן".

אין דער פּראַקטיק איז דער פּראָיעקט געווען אפשר די פרוכטבאַרסטע נייאיקייט אין שול־טעטיקייט. זיין גרעסטע וויכטיקייט ליגט אין זיין סינטעטיזירנדיקער ראָלע, אין זיין אָנווייזן אַ וועג ווי אַזוי צונויפצובינדן דאָס בעסטע פון דערציערישער פּראַקטיק פון אַלע צייטן אין אַ פונקציאָנירנדיקער איינס. יעדער עכטער פּראָיעקט מוז לויט זיין טבע אונטערשטרייכן די וויכטיקייט פון טאָן עפּעס מיטן גאַנצן האַרצן, און אויך פון געוויסע באַגרענעצונגען, פון געזעלשאַפטלעכן דרוק, וואָס פאָדערט באַשטימטע רעזולטאַטן אין דער ריכטונג פון תכליתן. דער פּראָיעקט אָרגאַניזירט די פרייע טעטיקייט, און פאַרבינדט זי מיט אַ צילבאַוואוסטזיין וואָס זוכט צו שאַפן ניצלעכע געזעלשאַפטלעכע פּראָדוקטן. אויף אַזאַ אופן שאַפט זיך אַ סיסטעם וואו די ליניע וואָס צעשיידט שפּיל און אַרבעט ווערט אָפּגעמעקט. דער פּראָיעקט רוקט אַרויס פּראָבלעם סיטואַציעס, און וויקלט אַרום די טעטיקייט מיט אַן עקספּערימענטאַלן גייסט, אָבער אין דער זעלביקער צייט מוז ער זיך באַוועגן אין אַ ספערע פון באַשטימטע כללים פון אויפפיר, באַציאונגען און אפילו גלויבנס — די אַבסאָלוטיסטישע מאָמענטן וואָס מוזן דינען ווי אַ באַזיס מיט וואָס אָנצוהייבן. דער פּראָיעקט אַנטהאַלט אויך אין זיך דעם פונדאַמענט אויף וואָס עס זענען געבויט אַלע מאָדערנע מעטאָדישע רעפאָרמען און גרינטלעכע ענדערונגען ניט בלויז אין דער עלעמענטאַרער שול, נאָר אויך אין דער מיטלשול און אין דער הויך־שול.

פונדעסטוועגן פאַרמאָגט דער דאָזיקער טערמין אַזעלכע פונדאַמענטאַלע חסרונות אַז די טעאָריע פון דערציאונג קען אים ניט באַנוצן צו פאַרטרעטן דעם באַגריף פון אַן ענדלעכער איינס אין דערציענדיקן פּראָצעס. קודם־כל, לאָמיר נעמען די אייגנשאַפט וואָס ווערט באַצייכנט ווי „חשקפולע טעטיקייט". ווען מען זאָל אָננעמען דעם דאָזיקן באַגריף אַזוי ווי ער שטייט און גייט מוזן מיר צוקומען צו אַ פאָרם פון סענטימענטאַלער פרייהייט וואָס איז פּראַקטיש אוממעגלעך און טעאָרעטיש צעשוואומען. חשק איז אַ פּסיכישער צושטאַנד וואָס איז אָפּהענגיק אָן זייער אַסך פאַקטאָרן וואָס זענען אָפט אין גאַנצן ניט פאַרבונדן מיט דער געגעבענער טעטיקייט. ווער שמועסט נאָך ביי אַ פאַרלענגערטן פּראָיעקט, וואו

פאַרשיידענע מאָמענטאַלע ענדערונגען מוזן פאָרקומען אין שייכות צו דער געגעבענער אויפגאַבע, דעמאָלט קען די אינטענסיווקייט פונם חשק-צושטאַנד בשום אופן ניט זיין די איינציקע מאָס וואָס זאָל באַשליסן וועגן דעם פּראָיעקט. אויב יאָ, וועט זיך צו אָפט טרעפן אַז דער ציל וועט ניט דערגרייכט ווערן, וואָרים יעדע שוועריקייט קען גלייך אַרויסרופן אַ חרטה אויף דער גאַנצער אונטערנעמונג, און אויף אַזאַ אופן קענען די בעסטע פּראָיעקטן פאַרוואַנדלט ווערן אין פּראָבעס וואָס צעפאַלן פון זיך אַליין.

אָט זאָגט אונדז קילפּעטריק אַליין אין זעלביקן אַרטיקל: „כדי דאָס קינד זאָל באמת האָבן אַ פּעולה, דאַרף די גאַנצע סיטואַציע — אַלע פאַקטאָרן פון לעבן, איינגעשלאָסן חברים — מעג זי רעדן אויב נייטיק דורכן לערער, די גאַנצע סיטואַציע דאַרף קלאָר מאַכן איר אָפּגעקליבענעם אורטייל וועגן דעם וואָס עס איז געטאָן געוואָרן, באַשטעטיקן דאָס בעסערע, צוריקווייזן דאָס ערגערע“. אויב אָבער דאָס וואָס עס ווערט געטאָן דאַרף האָבן די הסכמה פון דער „גאַנצער סיטואַציע“, דעמאָלט קען מען שוין ניט צושרייבן אַ באַשטימענדיקע ראָלע דעם פּסיכישן צושטאַנד פון חשק אָן די געהעריקע קוואַליפיקאַציעס.

דאָס וואָרט „חשק“ איז אַזוי אומקלאָר אַז יעדע דעפיניציע קען פונדאַמענטאַל בייטן דעם באַגריף פּראָיעקט. אויב, למשל, חשק זאָל האָבן אַ שייכות צום מאָמענטאַלן אינטערעס, אָדער אפילו קאַפּריז, דעמאָלט קען מען העכטנס מיט דער הילף פון אַזאַ חשק זיך אַ שפּיל טאָן, אָבער מען קען מיט אים ניט דורכפירן קיין פּראָיעקט וואָס זאָל וואַקסן און זיך אַריינרייסן אין אַלץ נייע פעלדער פון שפּיל און פאָרשנדיקער אַרבעט. און וואָס זאָל בכלל זיין דער צוגאַנג פון אַ שול צו אָרגאַניזירן אַ פּראָיעקט? ווי קען מען זיך אין פאָראויס צוגרייטן מיט מאַטעריאַלן און דער געהעריקער אַטמאָספערע פאַר אַן אַרבעט נאָך איידער מען ווייסט וואוהין דער חשק וועט ציען? און וואָס קען זיין די באַציאונג פון אַזאַ באַגריף צו דער אויפגאַבע פון אַרויסרופן אַ חשק? אַז עס איז מעגלעך דורך פאַרשיידענע מיטלען אַרויסצורופן אַ חשק וואו ער איז לכתחילה ניטאָ, ווייסן מיר גאַנץ גוט פון דערפאַרונג. צי דאָס איז דערציעריש אָדער ניט וואָלטן מיר זיך געדאַרפט דערוויסן פון יענער איינס פון טעטיקייט וואָס זאָל ניט זיין בלויז אַן איינס אין מעטאָרע, נאָר זאָל אונדז עפּעס אויך קענען לערנען אין דער טעאָריע. פונם

וואָרט „פּראָיעקט“ קענען מיר גאָרניט דערגיין וועגן דעם אַלעם.

בנוגע דער נייטיקייט פון אַ געזעלשאַפטלעכער סביבה איז שוין דערמאָנט געוואָרן. אָבער קילפּאַטריקס ענטפער איז באמת קיין ענטפער ניט אויף זיין אייגענער פראַגע. וואָרים ממה נפשך: אָדער יעדע טעטיקייט איז נויטוועדיק סאָציאַל אין כאַראַקטער, אָדער ניט. אויב יאָ — איז אין גאַנצן ניט נייטיק צו רעדן וועגן דעם, און מען דאַרף עס אפילו צוליב טעאָריע ניט דערמאָנען. עס וואָלט בלויז נייטיק געוועזן — ווי אַן אַריינפיר צום גאַנצן ענין — צו אַנאַליזירן דעם באַגריף „טעטיקייט“ און אָנווייזן אַז אומסאָציאַלע טעטיקייט איז אַן אינעווייניקסטע סתירה. דעמאָלט וואָלט מאַכן אַ קלייד געווען סאָציאַל ניט דערפאַר ווייל אַנדערע מיידלעך וועלן עס זען, נאָר דער עיקר דערפאַר ווייל אַ קלייד איז אין זיך גופא אַ פּראָדוקט פון געזעלשאַפטלעכן לעבן. אָבער וואָסער זינען האָט דעמאָלט דער געדאַנק אַז די גאַנצע סיטואַציע דאַרף באַשטעטיקן דאָס בעסערע און צוריקווייזן דאָס ערגערע? אויב „סאָציאַל“ הייסט יעדע פאָרם פון דירעקטער אָדער אומדירעקטער פאַרבונדנקייט מיט אַנדערע, הייסט אין פאַרגלייך מיט וואָס קען אַ טעטיקייט באַטראַכט ווערן ווי „בעסער“ אָדער „ערגער“? אויב מיר האָבן צו טאָן מיט אַ טעטיקייט, ד״ה, מיט אַ סאָציאַלער עובדא, אויב זי איז חשקפול, ד״ה, זי ווערט געטאָן מיטן גאַנצן האַרצן, און אויב עס איז פאַראַן אַ קלאָרער ציל, דעמאָלט ווערט דאָך דערגרייכט אַלץ וואָס דער באַגריף פּראָיעקט איז מחייב, און מיר האָבן פאַר זיך אַלץ וואָס עס איז נייטיק פאַרן כאַראַקטער פונם דערציענדיקן פּראָצעס. מיט וואָס זשע קענען מיר דאָ מעסטן דעם „בעסער“ און דעם „ערגער“? אויב אָבער ניט, אויב דער באַגריף „טעטיקייט“ מוז ניט דוקא איינשליסן קיין סאָציאַלע אייגנשאַפטן, דעמאָלט איז ווייניק צו רעדן סתם אַזוי וועגן אַ פּראָיעקט, מיר מוזן דעמאָלט צוגעבן געוויסע קוואַליפיצירנדיקע אייגנשאַפטן וואָס זאָלן מחייב זיין זיין סאָציאַלקייט. דאָ איז שוין ניט שייך צו זאָגן „עס זאָל פאַרשטאַנען ווערן“, עס ווענדט זיך דאָך אָן דעם כאַראַקטער פון דער טעטיקייט. אויב, למשל, מאַכן אַ קלייד מוז ניט דוקא פירן צו אַ געזעלשאַפטלעכער סיטואַציע, דעמאָלט וועט גאָרניט העלפן דער „עס זאָל פאַרשטאַנען ווערן“. קיין געזעלשאַפטלעכע סיטואַציע וועט אַלץ דערפון ניט אַרויסקומען. באמת, אויב די חשקפולע צילבאַוואוסטע טעטיקייט איז גענוג, דעמאָלט איז שווער איינצוזען

וואָסער ראָלע עס שפּילט דאָ די געזעלשאַפטלעכע סביבה. עס איז טאַקע מאָדנע ווען אַן אייגנשאַפט וואָס מען האַלט פאַר וויכטיק אין דערציִענדיקן פּראָצעס זאָל ניט פון זיך אַליין איינגעשלאָסן ווערן אינם באַגריף פון דער עלעמענטאַרער דערציִענדיקער איינס.

מען קען אויך ניט אַזוי לייכט פאַרבייגיין די פראַגע וועגן דער נייטיקער הסכמה פון דער סאָציאַלער סיטואַציע — „אויב נייטיק, דורכן לערער" — כדי צו סטימולירן אָדער אָפּצוהאַלטן די אונטערגענומענע אַרבעט. לויט דער דעפיניציע איז אפילו קיין וואונק וועגן דעם ניטאָ אין טערמין פּראָיעקט גופא. מען וואָלט נאָך אפילו געקענט דריגנען דעם היפּוך דערפון. וואָרים מיר וויסן דאָך גאַנץ גוט אַז עס איז מעגלעך אַזאַ זאַך ווי אַ חשקפולע ציל־באַוואוסטע טעטיקייט, אפילו אין אַ סאָציאַלער סביבה (בשותפות מיט אַנדערע קינדער, הייסט עס), און דאָך זאָל זי ניט זיין שוה בשוה מיט אָנגענומענע געזעלשאַפטלעכע נאָרמען. הייסט עס, אַז קילפּאַטריקס דעפיניציע לאָזט אויס אַ פונדאַמענטאַלע אייגנשאַפט פונם פּראָיעקט ווי אַ דערציִענדיקע איינס, אייגנטלעך יענע אייגנ־שאַפט וואָס דאַרף אונדז זאָגן וועלכע טעטיקייט עס האָט אין זיך די נייטיקע דערציִערישע מעלות אַז זי זאָל קענען ווערן אַ פּראָיעקט. וואָרים עס איז דאָך קלאָר אַז אויב געזעלשאַפטלעכע הסכמה איז אַן ענין מיט וועלכן מען דאַרף זיך רעכענען קענען מיר דאָס ניט איבערלאָזן בלויז צו די מעלות פון איניציאַטיווע, זעלבסטטעטיקייט, חשקפולקייט, צילבאַוואוסטקייט, און סתם דערציִערישער סביבה.

אַחוץ דעם, דער באַגריף „פּראָיעקט" זעט אויס צו האָבן אין זינען בלויז די עלעמענטאַר שול וואו די אחריות פאַר פאַרשאַפן זיך און באַהערשן די געציִיג פון אונדזער ציוויליזאַציע איז אַביסל קלענער ווי אין די העכערע מדרגות פון דער שול סיסטעם. און אפילו אין דער עלעמענטאַרער שול, אפילו אין יענע פאַלן וואו די גאַנצע פּראָגראַם איז אוועקגעשטעלט געוואָרן אויף אַ פּראָיעקט באַזיס, זעט אויס אַז דער באַגריף האָט לחלוטין ניט אין זינען די צווישנדיקע מאָמענטן, בעת דער אַלגעמיינער פּלאַן גייט אָן, ווען עס ווערט נייטיק אַ גאַנץ פשוטער כמעט אַלט פרענקישער אופן פון לערנען לימודים. פאַרשטייט זיך, אַז אין דעם פאַל ווערט דער לימוד נייטיק, אָדער דער לערער ווירקט שוין אַז מען זאָל דערזען די נייטיקייט פונם לימוד, אין פאַרבינדונג מיטן נאַטירלעכן אָנגאַנג פונם פּראָיעקט. און מען מוז מודה זיין אַז אין דער פּראַקטיק

איז אַ גרויסע נפקא מינה צי אַ לימוד איז פאַרגליווערט אין זיך אַליין, און האָט קיין שום שייכות ניט צו אַ ברייטערער לעבעדיקער טעטי־קייט, צי ניט. אָבער טעאָרעטיש איז דאָך אוממעגלעך צו איגנאָרירן אי די העכערע מדרגות פון דער שול סיסטעם, אי די צווישנדיקע מאָמענטן וואו די לימודיסטישע אויפזיכט נעמט אָן די קלאָרע פאָרם פון איבערגעבן לימודים. אויב אַ פּראָיעקט שליסט איין אין זיך אפילו אַ פאָרמעלע לעקציע מיט די געהעריקע וויסנשאַפטלעכע גענעראַליזאַציעס, ווי זשע קען מען דאָס אַרויסלאָזן פון דער דעפיניציע, בעת מיר ווילן באַשטימען דעם כאַראַקטער פון דער איינס, פון דערציענדיקן פּראָצעס?

ווי אַזוי מען זאָל ניט אויסטייטשן דעם תוך פונם דערציענדיקן פּראָצעס, וועט מסתמא, היינטיקע צייטן קיינער שוין ניט אַריינפּאַלן אין דואַליזם פון „איך" — „סביבה", און אידענטיפיצירן דער־ציאונג מיט איין צד, אָפּגעריסן פון צווייטן. וואָרים בעת די פּרימיטי־ווע פערזענלעכקייט, אין פאַרבינדונג מיט דער פּרימיטיווער סביבה, האָט געקענט פריי וואַקסן, און זיך געניטיקט בלויז אין קליינע און צופעליקע לימודיסטישע קאָנצענטראַציעס כדי אַריינצודרינגען אין די רייפערע ספערן פון עקאָנאָמישן און אינסטיטוציאָנעלן לעבן, איז דאָס אָבער אין גאַנצן ניט אמת וועגן דער מאָדערנער ציוויליזאַציע. דעריבער, ווען מיר באַשטימען די כאַראַקטער שטריכן פון דער איינס פונם דערציענדיקן פּראָצעס, קענען מיר דאָך ניט אַרויסלאָזן פון זינען אַז ער דאַרף פאַרקומען אין אַן עקספּערימענטאַלער, אָדער עקספּערימענטאַליסטישער וועלט. ווען איך זאָג „עקספּערימענטאַ־ליסטישע" האָב איך אין זינען דעם אַלגעמיינעם צוגאַנג צו זאַכן, אָפּשאַצונג פון ווערטן, גייסט, אד"ג.

אין אַזאַ וועלט קען מען ניט לעבן אָן ראַפינירטער געצייג. און רייפע געצייג־פאָרמען איז אַ זאַך וואָס מען קען בלויז מיט ספּעציעלע מיטלען און זייער פּאַמעלעך אַריינבערענגען אין לעבן פון אומרייפן דור. אין פאַרבינדונג מיטן פּראָצעס פון שאַפן די טעכנישע ידיעות און געשיקטקייט כדי אומצוגיין מיט ציוויליזירטער געצייג זיינען נייטיק איבונגען, ד"ה, עס דאַרפן זיך איבערחזרן ענלעכע סיטואַ־ציעס כדי צו פאַרפיקסירן באַשטימטע אָפּרוף־סיסטעמען. דאָס ניט ספּעציאַליזירטע לעבן פון אַ קינד קען פון זיך אַליין אַזעלכע איבערחזרונגען ניט אַרויסרופן. שרייבן, לייענען, רעכענען, נאַטור־וויסנשאַפט, געאָגראַפיע, געשיכטע — כדי מען זאָל האָבן דאָס וויסן

און דעם געלענק ווי אַזוי מיט זיי אומצוגיין — איז נייטיק ניט בלויז לעבן, נאָר אויך בכיוונדיקע איבונג, ניט בלויז פרייער לויף פון געבונדענע צושטאַנדן וואָס ציען זיך מיט איינגעשפּאַנטע כוחות צו אַ פאַראויסגעזעענעם ענד-פּונקט, נאָר באַוואוסטזיניק אָרגאַני־זירטע און ספּעציעל געשאַפענע באַדינגונגען וואָס זאָלן ציען די אויפ־מערקזאַמקייט צום געצייג־באַוואוסטזיין ווי אַן ענין אין זיך אַליין.

מען קען גאַנץ לייכט שאַפן אַ פּראָיעקט וואָס זאָל אַרויסרופן די נייטיקייט צו שפּילן אויף דער פּיאַנאָ, אָדער אויספאָרשן דעם צונויפשטעל פון דאָזיקן אינסטרומענט, אָדער באַקענען זיך מיט דער אָרדענונג און די טאָן־שייכותן פון די קלאַווישן, אָבער בלויז איבונג — איבערחזרונג פון ענלעכע סיטואַציעס, אונטער פאַרשיי־דענע באַדינגונגען, מיט דער כוונה צו פאַרפיקסירן באַשטימטע אָפּ־רוף־סיסטעמען — קען געבן אַ מעגלעכקייט צו באַהערשן די טעכניק. עס איז נייטיק, איבונג כדי עס זאָל שפּעטער קענען אַרויסקומען „לעבן”. די פּראָיעקט־מעטאָדע מעג זיך צושרייבן דאָס גרויסע פאַרדינסט וואָס כאָטש זי מיידט ניט אויס די איבונג, העלפט זי אָבער אַז די איבונג זאָל אַרומגערינגלט ווערן מיט אַזאַ לעבעדיקן אָטעם אַז זי פאַרלירט איר אַמאָליקע איינזייטיקע מעכאַנישקייט. איז דאָס באמת זייער אַ גרויס פאַרדינסט אין דערציערישער מע־טאָדיק. אָבער מיר טאָרן דאָך טעאָרעטיש ניט אָוועקשטעלן פונדאַ־מענטאַלע באַגריפן וואָס זאָלן ניט בלויז איגנאָרירן נאָר אפילו אָפּלייקענען די נייטיקייט פון ספּעציעל געשאַפענע באַדינגונגען אין הסכם מיט באַשטימטע דערוואַקסענע כוונות, וואָס אָן דעם קען פשוט די פּראַקטיק ניט אויסקומען. די אויפגאַבע פון אַזעלכע באַ־גריפן דאַרף זיין פאַרקערט, וואָס מער איינצושליסן און שאַפן אַ סינטעטישע איינס.

דער דערציענדיקער פּראָצעס אין אַן עקספּערימענטאַלער ציוו־יליזאַציע מוז דעריבער אַרייננעמען דעם מאָמענט פון געצייג־באַוואוסטזיין אינם פּראָצעס גופא. קילפּאַטריק האָט דאָס ניט גע־טאָן, און דאָס איז זיכער ניט דער קלענסטער חסרון פון זיין דעפיניציע.

ב. דער דאַלטאָן פּלאַן

וועגן דעם טערמין פּראָיעקט קען מען זאָגן דאָס זעלביקע וואָס דזשעימס זאָגט וועגן פּראַגמאַטיזם: „אַ נייַ וואָרט פאַר אַלטע אופנים פון דענקען“. דאָס נעמט אָבער לחלוטין גאָרניט אַוועק פון זייַנע מעלות, ספּעציעל פאַר דער פאָר־שול און די ערשטע מדרגות פון דער עלעמענטאַר־שול. ווען עס קומט צו די שפּע־טערדיקע קלאַסן פון דער שול, אייַנגעשלאָסן אויך די מיטלשול, האָט מער פון אַלע נייַע פאָרשלאַגן אויסגענומען דער דאַלטאָן לאַבאָראַטאָריע פּלאַן. און דער אַפּעלירנדיקער מאָמענט פונם דאַלטאָן פּלאַן ליגט אייגנטלעך אין דעם וואָס ער לאָזט איבער די פונדאַ־מענטאַלע אמתן פון דער אַלטער שול, און אין דער זעלביקער צייט ברענגט ער אַרייַן נייַ לעבן: „אין אַלגעמיין גערעדט — זאָגט העלען פאַרקהורסט, די באַשאַפערין פונם פּלאַן — קען מען זאָגן אַז די שול פון אַלטן טיפּ וויל האָבן קולטור, בעת די נייַע שול וויל האָבן דערפאַרונג. דער דאַלטאָן לאַבאָראַטאָריע פּלאַן איז פריער פון אַלץ אַ וועג אויף וועלכן די דאָזיקע ביידע צילן קענען פאַרבונדן און דערגרייכט ווערן“(2).

די וויכטיקסטע פאַרדינסטן פונם פּלאַן, לויט איר מיינונג, ליגן אין דרייַ פּרינציפּן. ערשטנס, פרייהייט — דאָס אַלטע געשרייַ פון אַלע, אַלע שול רעפאָרמער. אין אַ דאַלטאָן שול ווערט דאָס לערנען צוגעפּאַסט צו יעדן תלמיד באַזונדער. יעדער פון זיי באַקומט אַ רייַ אויפגאַבן וואָס זענען פאַרבונדן איינע מיט דער אַנדערער, און ער האָט אַ רעכט זיי דורכצואַרבעטן ווי עס געפעלט אים, בתנאי ער זאָל ניט אָנהייבן אַ נייַע אויפגאַבע אײדער ער האָט פאַרענדיקט די פריערדיקע. דער לערער שטעלט אויס דעם גאַנצן פּלאַן און ווייַזט אָן גענוי וואָס צו טאָן. אויף אַזאַ אופן זענען קינדער בלויז געבונדן צו די אַלגעמיינע אויפגאַבן פונם אַזוי גערופענעם קאָנ־טראַקט וואָס די שול מאַכט מיט זיי בנוגע אַ געוויסן לימוד. אָבער אין די גרענעצן פון דער אויפגאַבע זענען זיי פרייַ, און קענען אָפּגעבן די צייט וואָס איז נייטיק, לויט זייער אייגענער באַשטימונג, פאַר יעדן לימוד. צווייטנס, גיט דער פּלאַן אַ מעגלעכקייט אַז די תלמידים זאָלן קענען פאָראויסזען די גאַנצע אויפגאַבע מיטאַמאָל, וואָרים יעדער קאָנטראַקט שליסט דאָך איין אַ גאַנצע טעמע, אָדער אַ זעלבסטשטענדיקן אָפּשניט פון אַ טעמע. דאָס ווייַזט אַ וועג

פאַר דער גאַנצער אַרבעט, און מאַכט קלאָר די שייכותן פון יעדן טראַט צום אַלגעמיינעם ציל. דריטנס, קאָאָפּעראַציע. די קלאַס-סיסטעם איז דאָך געבויט אַזוי אַז עס דאַרפן בלויז פאָרקומען באַציאונגען צווישן לערער און תלמידים אין שייכות צום לימוד. די תלמידים צווישן זיך קענען יאָ זיך פאַרמירן אין אַ געוויסער סאָציאַלער גאַנצקייט, אָדער ניט. די סיסטעם ווי אַזעלכע איז דאָס ניט מחייב. אָבער לויטן דאַלטאָן פּלאַן מוז די „לאַבאָראַטאָריע" ווערן אויך אַ פּלאַץ פאַר קעגנזייטיקער הילף. ממילא באַקומט די גאַנצע אַרבעט אַ געזעלשאַפטלעכן כאַראַקטער.

ווען מען קוקט זיך גוט צו צו די דאָזיקע דריי פּרינציפּן דערמאָנט עס גלייך אָן אַ געדאַנק מיט וועלכע מיר זענען אַביסל פריער באַקאַנט געוואָרן. יענער געדאַנק קען אויך צעטיילט ווערן אויף דריי פּרינציפּן. אַ „צילבאַוואוסטע טעטיקייט", דערנאָך קומט די באַדינגונג „וואָס מען טוט מיטן גאַנצן האַרצן", און צום סוף די אַלגעמיינע ראַם — „אין אַ סאָציאַלער סביבה". דער מאָמענט פון „פרייהייט" איז כמעט דאָס זעלביקע וואָס „חשק". דער חילוק איז בלויז אין דעם וואָס דער ערשטער טערמין שטרייכט אונטער די געשאַפענע באַדינגונגען וואָס מען דאַרף האָבן פאַר אַ געוויסן פּסיכישן צושטאַנד, בעת דער צווייטער טערמין לייגט דעם טראָפּ אויפן פּסיכישן צושטאַנד פאַר וועלכן עס זענען נייטיק געוויסע אַרומיקע באַדינגונגען. ווי זאָגט איינער פון די עקספּערימענטירער מיטן דאַלטאָן פּלאַן: „פרייהייט איז ניט עפּעס וואָס ווערט אַרויפגעצוואונגען אויפן קינד אין געוויסע באַקוועמע (טיילמאָל אומבאַקוועמע) צייטן פון טאָג, נאָר עפּעס וואָס איז דורך און דורך פאַרבונדן מיטן קינדס שול לעבן. די גאַנצע אַטמאָספערע אין וועלכער די אַרבעט ווערט געטאָן איז אָן אַגדערע"(3). דער צווייטער דאַלטאָנישער פּרינציפּ וואָס פאַרלאַנגט מען זאָל זען די גאַנצע אויפגאַבע אין פאָראויס איז פאַרשטייט זיך דאָס זעלביקע וואָס צילבאַוואוסטזיין, און „קאָאָפּעראַציע" פּאַלט גאַנץ גוט צונויף מיט „סאָציאַלע סביבה".

אָבער איין גרויסע נפקא מינה איז פאַראַן צווישן די צוויי פּאַלן. דער דאַלטאָן פּלאַן ווערט געבויט און דורכגעפירט אין די גרענעצן פון פאַרגעבענע טראַדיציאָנעלע לימודים, קען שוין ממילא קיין רייד ניט זיין וועגן דער מאָס איניציאַטיווע וואָס מען שרייבט צו צום פּראָיעקט. אויב מען קען קינדער אַליין איבערגעבן צו שאַפן אַ פּראָיעקט, און לאָזן זיך פירן פון זיינע אייגענע כסדרדיקע

פאַרצווייגונגען, איז אָבער דאָס ניט מעגלעך צו טאָן מיטן דאַלטאָ־נישן קאָנטראַקט. וואָרים דער קאָנטראַקט איז מחייב צוויי צדדים, די שול און דעם תלמיד, און די פּראָגראַם ווערט לכתחילה אויסגעאַרבעט לויט די פאָדערונגען פון דער וועלט אין וועלכער מיר לעבן, כאָטש אין הסכם מיט דער אינטעלעקטועלער מדרגה און טבע פונם קינד. די מעלה פונם פּלאַן באַשטייט אין דעם וואָס די פּראָגראַם איז ניט פאַרגליווערט און פיקסירט פאַר אַלע קינדער גלייך — בנוגע דער צייט וואָס מען דאַרף אויף צו באַהערשן די פאַרגעבענע קענטענישן — נאָר זי דערלאָזט אינדיווידועלע אונטערשיידן אין טעמפּאָ פון אַרבעט און פיאַיקייטן, און עפנט אויך מעגלעכקייטן פאַר פרייער צוזאַמענאַרבעט צווישן די קינדער.

אין דער אמתן איז דער פּראָיעקט אויך ניט אַזוי אין גאַנצן אָנגעוויזן אויף די קינדערס אייגענער איניציאַטיווע. דאָס איז פּסיכאָלאָגיש אוממעגלעך בעת די אַרבעט ווערט געפירט אונטער דער אויפזיכט פון לערער און פון גרופּעס, בפרט נאָך ווען די קינדער זענען פאַרשידן אין זייערע פיאַיקייטן. און ווען דאָס וואָלט יאָ מעגלעך געווען וואָלט עס פון אַ געזעלשאַפטלעכן שטאַנדפּונקט געווען אַן אומניצלעכע פאַרשווענדונג פון צייט און ענערגיע, און אַן אָפּלייקענונג פון די צילן צוליב וועלכע מען דאַרף בכלל האָבן אַ שול. דאָס איז אָבער אַלץ אין דער פּראַקטיק. אין דער טעאָריע, ווי שוין אָנגעוויזן, ווערן דאָס קינד און דער כאַראַקטער פון דער אַרבעט באַטראַכט ווי די איינציקע צדדים פון דערציענדיקן פּראָצעס, און די פונקציע פונם לערער זעט זיך כמעט ווי ניט אַרויס.

פון דעם קען מען זען אַז די אויפגאַבע פון דער טעאָריע איז אייגנטלעך ניט אַזאַ שווערע. זי דאַרף בלויז באַשטעטיקן די פאַקטן און זיך רעכענען מיט זיי. דערפון וועט אַרויסשווימען אַ דערציערישער באַגריף וואָס נעמט אַריין אין זיך סיי דעם פּראָיעקט, סיי דעם דאַלטאָן פּלאַן, סיי אַלע אַנדערע נייאיקייטן און פאַרשלאָגן אין פּראָגראַם אָדער מעטאָדע, וואָס האָבן אַ געזונטן פונדאַמענט הינטער זיך. מיר דאַכט זיך אַז דער דאָזיקער באַגריף קען צום בעסטן אויסגעדריקט ווערן מיט אַזעלכע ווערטער ווי „מאָטיווירטער שול־פּלאַן".

ג. פּלאַן, שול, און מאָטיוו

און לאָמיך דאָ גלייך אונטערשטרייכן אַז דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן שטעלט ניט מיט זיך פאָר עפּעס אַ נייע המצאה אין פּראַקטישער שול־אַרבעט. דאָס איז בלויז אַ טעאָרעטישע פאָרמולע פון די דערפאָלגרייכסטע איינפאַלן און דער בעסטער עקספּערימענטאַלער פּראַקטיק פון די לעצטע יאָרן. ווי גרויס די חילוקי דעות זאָלן ניט זיין בנוגע טעאָרעטישע הנחות און מעטאָדישע פאָרשלאָגן, ווייזט זיך אָבער אַרויס אַז די פונדאַמענטאַלע נייאיקייט אין דערציאונג שטיצט זיך אויף אַ „פּלאַן“, וואָס ווערט דאָ פאַרשטאַנען אויף אַ גאַנץ ספּעציעלן אופן.

דער „פּלאַן“ איז אַ דערציענדיקע איינס וואָס איז מחייב, ערשטנס, אַן אַרבעט וואָס פאַרמאָגט אין זיך די גאַראַנטיע אַז די געזעלשאַפטלעכע תכליתן וועלן דירעקט און אומדירעקט אַרויסגעבראַכט ווערן. צווייטנס, אַז ער זאָל זיך קאָנקרעט אויסדריקן אויף אַזעלכע אופנים וואָס פליסן אַרויס, ווי ווייט דאָס איז נאָר מעגלעך, פון דער פרייער שפּיל פון די קינדערס צוועקן און צילן. דריטנס, די שטענדיקע ענדערונגען וואָס ווערן אַריינגעבראַכט אינם פּלאַן דאַרפן דיקטירט ווערן פונם פאַרלאַנג אָפּצושאַפן די קאָנפליקטן וואָס ליגן אויפן וועג צווישן תכליתן פון איין זייט און צילן און צוועקן פון דער אַנדערער, אין דער זעלביקער צייט זאָלן ניט אָפּגעשוואַכט ווערן די ענד־רעזולטאַטן וואָס די דאָזיקעביידע צדדים זענען באַרעכטיקט צו פאָדערן פאַר זיך. פערטנס, אין הסכם מיט די פּסיכאָלאָגישע געדאַנקען וואָס איך האָב זיך באַמיט קלאָר צו מאַכן אין ערשטן קאַפּיטל, איז דער פּלאַן מחייב אַז די טעטיקייט זאָל אָרגאַניזירט ווערן אין ציקלען, אין סינטעזירטע סיסטעמען פון טעטיקייטן וואו די טיילן זענען לאָגיש און פּסיכאָלאָגיש געבונדן צווישן זיך און רוקן אַרויס קלאָרע ענד־מאָמענטן צו וועלכע זיי שטרעבן צוצוקומען. די דאָזיקע ציקלען, אָדער שייכות־סיסטעמען, ווייל זיי ליגן אויף דער ליניע פון די אַרבעט־אופנים פון דער מענטשלעכער פּסיכיק, דאַרפן באַוואוסטזיניק געבויט ווערן אין דער שול, פּונקט ווי זיי ווערן סיי באַוואוסטזיניק, סיי אומבאַוואוסטזיניק געשאַפן אין לעבן.

בקיצור, קודם־כל דאַרף זיין אַ פּלאַן. צי דאָס איז אַ פּראָיעקט וואָס פאַרנעמט זיך מיט בויען אַ שטאָט, צי דאָס איז אַ קאָמפּלעקס

וואָס דרייט זיך אַרום דער טעמע, כאַפּן מיר אָן „ברען־מאַטעריאַלן״, צי דאָס איז אַ פאָרשונג עקספּעדיציע ווי עס לייגט פאָר א. גאָלאָמב(4), צי דאָס איז אַ דאַלטאָנישער קאָנטראַקט איבער אַ קורס אין געשיכטע, צי דאָס איז אַ פאָרמעלע לעקציע אין אַריטמעטיק, צי דאָס איז אפילו אַ געוויסע אויפגאַבע אין פיזישע איבונגען, אָדער דערציילן אַ מעשה, אָדער אַ שפּיל, צי אַנדערע פאַרשיידנאַרטיקע שולטעטיקייטן וואָס ווערן אָוועקגעשטעלט אין באַוואוסטזיין ווי אַ מער אָדער ווייניקער גאַנצע זאַך — אַלץ איינס, עס דאַרף קודם־כל זיין אַ פּלאַן, אָדער בלויז אַ טייל פון דער פריערדיקער דעפיניציע פונם פּלאַן, וואָס נעמט אַרום די אַלגעמיינע גרענעצן פון דער אַרבעט, און רוקט אַרויס, דירעקט אָדער אומדירעקט, די צילן וואָס דאַרפן דערגרייכט ווערן. די ערשטע כאַראַקטעריסטיק פונם פּלאַן באַשטייט אין דעם וואָס ער שטיצט זיך אויף אַ הינטערגרונט פון קלאָרע טעאָרעטישע הנחות און דערציערישע פּרינציפּן, וואָס ווערן באַוואוסטזיניק אויפגעפאַסט ווי אויסגאַנג פונקטן פון דער וועלט און פון דער צייט אין וועלכער מיר לעבן. מיט אַנדערע ווערטער, דער פּלאַן איז ניט קיין איבערגענומענע פּראָצעדור, נאָר אַ געשאַפענע קאָנסטרוקציע, אין הסכם מיט מאָדערנע וויסנשאַפטלעכע דערגרייכונגען און פּראַקטישע נויטן. טראַדיציאָנעלע איינגעפונדעווטקייט, איינגעוואָרצלטע טעכניק, און די צעטיילונג פון לימודים לויט דער איינזעעניש פון שרייבער פון לערנביכער טאָרן אויף אים קיין איינפלוס ניט האָבן. עס דאַרף זיין אַ לעבעדיקער פּלאַן אין דעם זינען וואָס ער ווערט געשאַפן און איבערגעשאַפן יעדעס מאָל ווען ער ווערט אָנגעווענדט.

דער פּלאַן, אָדער געוויסע טיילן זיינע, קען זיין אַ רעזולטאַט פון ריין קינדערשער איניציאַטיוו, אָבער אויף וויפיל ער שטעלט מיט זיך פאָר אַן אינטעגרירטע איינס אין אַ גרויסער דערציערישער סכעמע, אויף וויפיל ער ווערט אָנגענומען און דעטאַל אויסגעאַרבעט צוליב זיכערע אָדער מעגלעכע דערציערישע צילן אין דער צוקונפט, און אויף וויפיל ער איז אַ מיטל אויף צו באַשטעטיקן אָדער אָפּצולייקענען געוויסע טעאָרעטישע הנחות און דערציערישע פּראָצעדורן, אויף אַזוי פיל איז ער, אין דער ערשטער ליניע, דאָס ווערק פון דער דערוואַקסענער פירערשאַפט. דער פּלאַן שטרייכט גאַנץ אָפן אונטער דעם געדאַנק אַז די געזעלשאַפט מוז אַרויפלייגן די אחריות פאַר דער דערציאונג פון די וואַקסנדיקע דורות אויף אַ

דערוואַקסענער שול־פירערשאַפט, און אַז דער ציל קען בשום אופן ניט דערגרייכט ווערן ווען מען זאָל אַלץ איבערלאָזן צו די ממילאדיקע טעטיקייטן פון קינדער אין טאָג־טעגלעכן אומגאַנג מיט זאַכן.

אויף וויפיל דער פלאַן איז דאָס ווערק פון דער דערוואַקסענער פירערשאַפט קען ער שוין ממילא ניט זיין גלייכגילטיק צו דער רייך אינפאָרמאַציאָנעלער זייט פון לערנען. די פאָדערונגען פונם פלאַן ווערן ניט באַפרידיקט בלויז דערמיט וואָס ער רופט אַרויס אַ האַרציקע קאָאָפעראַציע פון די קינדער, נאָר אויך ווען ער לאָזט ניט איבער קיין ספק אַז די קינדער וועלן אין דער אַרבעט זיך אָננעמען מיט געניג פייאיקייט און געשיקטקייט אויף אומצוגיין מיטן געצייג פון דער מאָדערנער ציוויליזאַציע. וואָרים דער פלאַן איז ניט קיין אָרגאַניזירטע טעטיקייט וואָס בלויז די קינדער ברענגען פון זיך אַרויס, נאָר אַ סיסטעם אין וועלכער אַלע צדדים פון דער־ציענדיקן פראָצעס באַטייליקן זיך. דער אידעאַל דאַרף, פאַרשטייט זיך, זיין אויף אויסצוגעפינען מיטלען אָפצושאַפן יעדן מעגלעכן קאָנפליקט צווישן די פאַרשיידענע אויפגאַבן. ער דאַרף זיין אַ דערציערישע איינס ניט בלויז אין נאָרמאַטיוון זינען פון רעזולטאַטן וואָס דאַרפן אַרויסגעבראַכט ווערן, נאָר אויך אין פאַקטישן זינען פון אַן אָרגאַניזירטער סיסטעם וואו אַלע טיילן דערגענצן זיך איינס ס'אַנדערע. אין דער פראַקטיק איז דאָס דערווייל אוממעג־לעך, און די פראַקטיק האָט אויך דערוויזן אַז געזעלשאַפטלעכע תכליתן ווערן ניט דערגרייכט אויפן געהעריקן אופן ווען מען רעכנט זיך ניט מיט זיי ביים בויען די שול־פראָגראַם.

אפילו די אָרטאָדאָקסישע אָנהענגער פון דער פראָיעקט מע־טאָדע, וואָס ווילן אָפט מאַכן דעם טעאָרעטישן איינדרוק אַז די איינציקע מאָס פאַר דער שול־פראָגראַם איז דאָס וואָס קינדער טוען מיטן גאַנצן האַרצן, אפילו זיי רוקן אַרויס דעם פלאַן — ווי דאָס וואָרט ווערט דאָ פאַרשטאַנען — אין פאַרבינדונג מיטן פראָ־יעקט. כאָטש עס איז אַ שאָד וואָס ניט אַלעמאָל זאָגן זיי עס אַזוי אָפן ווי מען וואָלט עס געקענט פאַרלאַנגען.

די אינטערעסאַנטסטע פראָבע מיט דער פראָיעקט מעטאָדע איז נאָך אַלץ דער באַרימטער עקספּערימענט פון עלסוואָירט קאָלינגס, פראָפעסאָר פון דערציאונג אין אָקלאַהאָמער אוניווערזיטעט. קאָ־לינגס אַליין גיט דעם קרעדיט פאַר די פונדאַמענטאַלע אידייען פון זיין עקספערימענט צו וויליאַם ה. קילפאַטריק, וועגן וועלכן

מיר האָבן שוין פריער גערעדט. קאָלינגס האָט זיך פאַרבונדן מיט דריי שולן פון זיין געגנט. אין צוויי פון זיי איז די אַרבעט אָנגעגאַנגען ווי תמיד, אָבער די דריטע איז אין גאַנצן געביטן געוואָרן, און די פּראָגראַם איז אָוועקגעשטעלט געוואָרן אויפן באַזיס פון פּראָיעקטן אַרבעט. די אַרבעט איז אַזוי אָנגעגאַנגען אין משך פון פיר יאָר צייט. די קענטעניש פון די קינדער זענען געמאָסטן געוואָרן אין דיביידע טיפּן שולן מיט סטאַנדאַרטיזירטע טעסטן. די ערשטע צוויי שולן זענען אויף אַזאַ אופן געווען קאָנטראָל שולן, זיי האָבן קאָנטראָלירט דעם עקספּערימענט. די טעסטן האָבן געדאַרפט ווייזן וועלכע מעטאָדע עס קען ברענגען בעסערע רעזולטאַטן אפילו בנוגע ידיעות.

דער באַריכט פון אָט דעם פיר יאָריקן עקספּערימענט(5) שטעלט פעסט אַז די קינדער פון דער פּראָיעקט־שול שטייגן אַריבער אין אַלע פּרטים די קינדער פון די קאָנטראָל שולן. אָבער אין דעם פאַל איז דורכאויס נייטיק צו געדענקען די ראָלע פונם לערער לויט ווי קאָלינגס אַליין גיט איבער אין זיין זייער אינטערעסאַנטן באַריכט: „אויב מיידלעך און יינגלעך פאָלגן נאָך סיי אינדיווידועלע צילן, סיי אַזעלכע וואָס האָבן אַ שייכות צו דער גאַנצער גרופּע, דאַרף מען ממילא אויסקלייבן פּראָיעקטן לויט איינצלנע און לויט גרופּעס. אין ערשטן פאַל איז עס אַ קאָאָפּעראַטיווער ענין צווישן דעם איינצלנעם תלמיד און דעם לערער, בעת אין לעצטן פאַל איז פאַרוויקלט אַ גרופּע יחידים, און דער לערער איז איינער פון זיי". עס איז קלאָר פאַר יעדן איינעם אַז אין ביידע פאַלן איז דער לערער ניט סתם אַזוי זיך איינער צווישן איבעריקע, בעת מען דאַרף אויסקלייבן און באַשטימען דעם פּראָיעקט וואָס מען נעמט זיך אונטער דורכצופירן. וואָרים ווען דאָס וואָלט אַזוי געווען וואָלט קאָלינגס ניט געדאַרפט שפּעטער אונטערשטרייכן אַז „די מיטגלידער פון דער גרופּע, איינשליסנדיק דעם לערער, זאָלן דערנאָך אַרומרעדן, יעדער אויף אַן אומפאַרמאַלן אופן, און אָנווייזן וואָס זיי קענען אַרויסקריגן פון די פאָרגעשלאָגענע צילן, פאַראַנענע מיטלען, און די מעגלעכקייטן זיי נאָכצופאָלגן". דער וויכטיקער פּלאַץ וואָס ווערט געלאָזן אין דער פּראָיעקט מעטאָדע פאַרן לערער איז אייגנטלעך אַ באַשטעטיקונג אַז „טאָן עפּעס מיטן גאַנצן האַרצן" איז ווייט ניט גענוג, כאָטש עס ווערט אָפט ניט צוגעגעבן. וואָרים ווי קאָלינגס באַמערקט ווייטער: „ווען מען האָט שוין אויסגעקליבן

דעם ציל, איז עס דעם לערערס עובדא צו פירן זיינע תלמידים (א) אויסצואַרבעטן פּלענער ווי אַזוי אים צו דערגרייכן, (ב) דורכצופירן די אַרבעט, און (ג) קריטיקירן דעם פאַרענדיקטן פּראָיעקט". ביים קריטיקירן מוז דאָך דער לערער זיך שטיצן אויף אַ פּלאַן וואָס שטייט הינטער דעם פּראָיעקט. אַנדערש קען ער דאָך ניט האָבן קיין מאָס פאַר געשאַפענע ווערטן. ממילא קומט אויס אַז פון שטאַנדפּונקט פון לערער, דעם פאַרטרעטער פון דער געזעלשאַפט אין דער שול, איז דער פּלאַן דער פונדאַמענט אויף וועלכן דער גאַנצער פּראָיעקט איז געבויט.

ווען דער פּלאַן פאַרמאָגט אין זיך די זיכערקייט אַז די אינ־סטרומענטן פון דער ציוויליזאַציע ווערן איבערגעגעבן אין די הענט פון יונגן דור, דאַרף ער זיך אויך פאַרזיכערן מיטן אַלגע־מיינעם אופן אויף וועלכן די אינסטרומענטן זאָלן באַנוצט ווערן. דאָ קומען מיר אייגנטלעך דערצו אַז דער פּלאַן דאַרף אַרויסרופן געפילן און באַציאונגען וואָס שטאַמען פון דער וועלט און דער צייט אין וועלכער מיר לעבן, און פירן אין דער ריכטונג פון פאַרשענערן און פאַרבעסערן דאָס לעבן פון מענטשן. דעריבער איז אַזוי גע־וואַלטיק וויכטיק אַז דער פּלאַן זאָל אונטערשטרייכן די נייטיקייט פון דער פּראָבלעם סיטואַציע. עס זענען פאַראַן גענוג פאַקטן וואָס פאַרנעמען אַן אַנגעזעענעם פּלאַץ אין אַ סדר פון ידיעות. פּאָמע־ראַנצן וואַקסן אין קאַליפאָרניע, אין פּאַלעסטינע, אין איטאַליע. יידן זענען צעשפּרייט איבער אַסך לענדער. איראָפּייאישע שפּראַכן באַנוצן זיך מיטן לאַטיינישן א"ב. האָלץ האַלט זיך אויף וואַסער, אָבער אייזן ניט. דאָס זענען אַלץ פאַקטן. אָבער יעדער „פאַרוואָס?" און „ווי אַזוי?" יעדער ענטפער אויף אַ פּראָבלעם איז שוין אַ פאַר־וויקלטער עניק, און דער פּראָגרעס פון דער וועלט איז אין גאַנצן אָפּהענגיק אָן דער איינגעוואָרצלטער באַציאונג צו אירע פּראָבלעמען.

דער געמיט־צושטאַנד וואָס פירט צו פרעגן און אָפּפרעגן, וואָס איז אַמאָל געווען אַ פאַרברעך — ספּעציעל ווען ער האָט געפירט צו צווייפלען אין רעליגיעזע עיקרים — איז היינט אַ מעלה און אַ נויטווענדיקע באַדינגונג פון פרייען אינטעלעקטועלן לעבן. דער הוילער כוח פון טראַדיציע איז מער ניט קיין שטיצפּונקט אין דענקען, און קיין נייע געזעצן ווערן מער ניט געבוירן דורך געט־לעכער אַנטפּלעקונג. אַלץ וואָס מיר ווייסן איז אַ רעזולטאַט פון שווערער, אָנגעשטרענגטער פאָרשונג מיט שטענדיקע ספקות אין

דער זיכערקייט פון די פאַקטן מיט וועלכע מען אָפּערירט, און מיטן ברענענדיקן פאַרלאַנג זיך צו קליגן איבער שווער־יקייטן און אויסגלייכן קאָנפליקטן. עס איז אַן עקספּערימענטאַלע וועלט וואו אַלץ איז פּראָבע אויף צו פאַרשענערן און צו פאַרבעסערן, און יעדע דערגרייכונג באַקומט איר זינען ווען זי ווערט קאָנטראָלירט אין ליכט פון אָפּגעהיטענעם אַנאַליז פון פאַקטן און פאַרלאָזט זיך ניט בלויז אויף פאַראויס באַשטימטע פילאָזאָפישע הנחות.

אויף די העכערע מדרגות פון אונדזער בילדונג סיסטעם האָבן מיר איינגעפירט אַ מעטאָדע וואָס איז אַ בפירושער שטער און אַן אָפּהאַלט אין דער אַנטוויקלונג פון מענטשלעכן וויסן. אַלע לערנביכער, ספּעציעל דאָרט וואו עס האַנדלט זיך וועגן לעבעדיקע פּראָצעסן, און נאָך מער דאָרט וואו מענטשלעך לעבן ווערט אָנגע־רירט, זענען פול מיט טעאָריעס וואָס ווערן איבערגעגעבן ווי זיכערע פאַקטן אין וועלכע עס איז גאָר ניט שייך צו צווייפלען(6). דערנאָך ווען אַן אָריגינעלער קאָפּ נעמט זיך אָפּלייקענען די כלומרשטע פאַקטן און ווייזט אָן אַז אין דער אמתן האָבן מיר דאָ בלויז צו טאָן מיט טעאָריעס, און נאָך דערצו אַזעלכע וואָס זענען נאָך ווייט, ווייט ניט באַשטעטיקט געוואָרן, דעמאָלט רעוואָלטירט דער דורכ־שניטלעך געבילדעטער מענטש, און איז זעלטן וויליק רואיק אויס־צוהערן וואָס מען רעדט צו אים. און ער טוט עס ניט דערפאַר ווייל די טענות אַנטקעגן דער אַלטער טעאָריע זענען ניט באַרעכ־טיקט, אָדער ווייל די נייע פאַרגעלייגטע טעאָריע לייגט זיך ניט אויפן שכל, נאָר פּשוט ווייל די אַלטע טעאָריע איז ביי אים לכתחילה אַוועקגעשטעלט געוואָרן אונטער דער רובריק „פאַקטן", און זיין גאַנצע באַציאונג צו איר איז ווי צו אַ פאַקט. ממילא קומט ביי אים אויס אַז דער עצם פאַרזוך אָפּצופרעגן זיין באַשיינפּערלעכן „פאַקט" איז הוילע משוגעת.

דער גאַנצער היסטאָרישער קאָנפליקט צווישן רעליגיע און וויסנשאַפט, וואָס האָט דער מענטשהייט אַזוי שרעקלעך טייער גע־קאָסט, איז געווען אַ קאַמף פון אַן איינגעפונדעוועטער אינסטיטוציע פאַר אַזעלכע סאָרטן „עטאַבלירטע פאַקטן". איצט ווען אָרגאַניזירטע רעליגיע האָט שוין מער ניט דעם אַמאָליקן כוח, און קען מער ניט איבערחזרן אירע אַמאָליקע האַנדלונגען, איז נאָך אָבער די עצם צרה דערמיט ניט אָפּגעשאַפט געוואָרן. מען קען, פאַרשטייט זיך, זאָגן אַז דערין איז ניט שולדיק קיין לערן־מעטאָדע, נאָר דער

נאַטירלעכער מענטשלעכער קאָנסערוואַטיזם וואָס גראָבט זיך אַריין אין אָנגעגנומענע הנחות און ווערט פסיכיש אומפּייאיק זיי צו בייטן. דאָס איז בלי ספק אמת. דאָס אַבסאָלוטיסטישע אינם מענטשן פאַ־דערט פאַקטן, און אויב קיין פאַקטן זענען ניטאָ, אָדער ניטאָ פּונקט דאָרט וואו מען דאַרף זיי צום גייטיקסטן, מאַכט מען פון טעאָריעס פאַקטן אַבי עס זאָל זיין וואַרעמער און זיכערער צו לעבן. דאָס איז טאַקע אמת, און אין געוויסע מאָמענטן שטעקט דערין אויך אַ מעלה ווען מען קוקט דערויף פון אַ ברייטערן געזעלשאַפטלעכן שטאַנדפּונקט.

אָבער די אויפגאַבע פון אונדזערע בילדונגס אינסטיטוציעס דאַרף זיין צו שאַפן אַ קעגן כוח אַנטקעגן דער דאָזיקער זעלבסט־אָפּנאַרעריי אין מאָמענטן פון באַוואוסטזיניקן און קלאָרן נאָכדענקען. ביי די געהעריקע געזעלשאַפטלעכע סיטואַציעס וועט סיי ווי קומען אַ בלינדער דאָגמאַטיזם און טאָן זיין אַרבעט אויף אַן ענלעכן אופן ווי אַמאָל די אָרגאַניזירטע קירך, און בילדונג וועט דעמאָלט ווייניק וואָס העלפן. אָבער בילדונג אינסטיטוציעס זענען מחויב אָנצופילן דאָס האַרץ פונם לערנער מיט אַן אינעווייניקסטן מאָראַלן ווידער־שטאַנד ווען די דאָגמע נעמט אָן שעדלעכע פאָרמען. דער עקספּע־רימענטאַלער כאַראַקטער פון אַלץ וואָס ריגולט אונדז אַרום דאַרף קלאָר אָפּגעשפּיגלט ווערן אין גאַנצן צוגאַנג צום ענין לערנען. אונדזערע איצטיקע לערנביכער מיט זייער איינדרוק „אָט זעסטו דאָך" זענען אַ ירושה פון אַ צייט ווען דער גאַנצער אמת איז געווען קלאָר און פשוט. מען האָט בלויז געדאַרפט געבן אַ קוק כדי אַלץ צו דערזען. היינט דאַרף בילדונג באַשטיין ניט בלויז אין באַקענען זיך מיט פאַקטן, נאָר, און דער עיקר, אין וויסן די גרענעצן וואָס צווישן פאַקטן און השערות.

דער פּלאַן דאַרף דעריבער זיך פאַרזיכערן ניט בלויז דערמיט וואָס די ידיעות וועגן די וויכטיקסטע פאַקטן ווערן אַרויסגעבראַכט, נאָר אויך דערמיט אַז ער האָט דעם כוח צו שאַפן דעם געמיט־צושטאַנד פון פרעגן און אָפּפרעגן, צו סטימולירן די פייאיקייטן פון זעלבסטשטענדיקן דענקען, צו דערנענטערן דעם לערנער צו די פּאַקטישע פּראָצעסן פון לעבן, און צו פאַרוואַרפן דאָגמעס, און די טענדענץ צו דאָגמאַטיזירן ביי וויכטיקע פּראָבלעמען, ווי די ערגסטע שונאים פון מאָדערנעם מענטשלעכן לעבן. דער פּלאַן דאַרף

זיין אין גייסט אַ מין פאַרבעט־קאַרטל, ער פאַרבעט דעם יונגן דור זיך אַריינצולעבן אין אַלע ווינקלען פון דער אַרומיקער סביבה, זיך צו באַקענען מיט וואָס מער פאַקטן און שווערקייטן כדי אונדז צו העלפן בויען די וועלט פאַר דעם גליק פון די וואָס לעבן אין איר.

אָבער דאָ רעדט זיך ניט וועגן סתם אַזוי זיך אַ פּלאַן, נאָר וועגן אַ שול־פּלאַן. אַ שול איז אַ געזעלשאַפטלעכע אינסטיטוציע, ניט בלויז אין דעם זינען וואָס זי געפינט זיך אונטער דער אַפּיטרופּסות פון דער געזעלשאַפט, נאָר דער עיקר אין דעם וואָס זי העלפט פאַרבינדן קינדער פאַר בשותפותדיקע צילן. זי שאַפט אַן אייגנאַרטיקע סביבה און פילט זי אָן מיט מאַטעריאַלן און טעטיקייטן וואָס העלפן באַרייכערן דאָס לעבן פון יעדן איינצלנעם אין גרופּירטער צוזאַמענאַרבעט מיט אַנדערע.

די שול שטעלט אַוועק אַ ספּעציעלע, געניטע דערוואַקסענע פּירערשאַפט וואָס איר אויפגאַבע איז צו העלפן דורכפירן דעם פּלאַן, באַלייכטן דעם וועג וועלכן ער גייט דורך, באַזאָרגן מיטלען אַז זיינע רעזולטאַטן זאָלן זיין וואָס רייכער און פרוכטבאַרער, אָפּהיטן פון שלעכטע און פאַלשע ריכטונגען וואָס גייען להיפוך צו די צילן אויף וועלכע דער פּלאַן שטיצט זיך, און וויסנשאַפטלעך זאַמלען פאַקטן און מאַטעריאַלן וואָס זאָלן אָנווייזן די בעסטע אופנים פאַר ווייטערדיקער אַרבעט. אַט די באַוואוסטזיניק איינגעשטעלטע געזעלשאַפטלעכקייט, די אָרגאַניזירטע פאַרצווייגטע טעטיקייטן, די אָנשטרענגונג צו שאַפן און צופּאַסן נייע מאַטעריאַלן, די באַוואוסטזיניקע אויפזיכט פון אַ דערוואַקסענעם געשולטן פירער, די אַרבעט פון זאַמלען פאַקטן כדי וויסנשאַפטלעך צו באַשטעטיקן אָדער צוריקווייזן אָנגענומענע השערות, — דאָס אַלץ מאַכט די שול פאַר אַן אייגנאַרטיקער אינסטיטוציע. דאָס ווייזט אויך אָן אויפן אייגנאַרטיקן כאַראַקטער פונם פּלאַן ווען ער איז ניט סתם אַ פּלאַן נאָר אַ שול־פּלאַן.

די לעצטע כאַראַקטעריסטיק פונם פּלאַן איז דאָס וואָס ער דאַרף שטרעבן צו זיין מאָטיווירט, ד״ה, זיין אידעאַלער ענד־ציל דאַרף זיין אַז די אַרבעט זאָל געפינען איר מאָטיווירונג אין די נאַטירלעכע אינטערעסן פון די קינדער. דער העכסטער אידעאַל פון אַ שול־פּראָגראַם איז צו שאַפן ציקלען פון טעטיקייטן וואָס

זאָלן ממילא פירן צו סיטואַציעס ביי וועלכע ידיעות ווערן אַרויסגעבראַכט. וואָס מער קינדער־פּסיכאָלאָגישע פאָרשונגען פאַרטיפן זיך אין די פּראָבלעמען פון אָנטאָגענעטישער אַנטוויקלונג און אַנאַליזירן די אומקאָנטראָלירטע טעטיקייטן פון פאַרשיידענע עלטערס, אַלץ מער באַווייזן זיך מעגלעכקייטן פאַר אָרגאַניזירטע אונטערנעמונגען וואו פאַראינטערעסירטע אַרבעט פון קינדער און די באַפרידיקונג פון געזעלשאַפטלעכע תכליתן קענען אויף אַ מער אָדער ווייניקער צופרידנשטעליקן אופן אַריינגיין אין איין סיסטעם(7).

די רעזערוואַציע „מער אָדער ווייניקער" ווערט גאַנץ באַוואוסטזיניק אַוועקגעשטעלט. וואָרים בלויז יענע עקספּערימענטאַלע שולן, וואָס קינדערשע טעטיקייט איז ביי זיי דער אָנהייב און דער סוף פון דערציאונג, האָבן זיך געקענט באַפרידיקן מיט סתם אַרבעט וואָס איז געוואָרן אַ ציל אין זיך אַליין. ביי זיי איז אייגנטלעך קיין פּראָבלעם ניטאָ, איז ממילא ניט פאַראַן קיין נייטיקייט עפּעס צו פאַרענטפערן. פאַר זיי איז „אַרבעט" עפּעס אַ קאַבאַליסטישע פאָרמולע וואָס קען אויפטאָן אַלע וואונדער אין דער וועלט. און ווי זאָגט ראָג: „דאָס לאָזט זיך צושרייבן צו אַ ניט ריכטיקן פּסיכאָלאָגישן אַנאַליז פון די טעאָריעס און פּראָגראַמען פון די דאָזיקע שולן. דער אַנאַליז פון קינדערשע טעטיקייטן און קינדערשן לערנען איז אַ קאָמפּליצירטע פּסיכאָלאָגישע אונטערנעמונג. פאַראַן ווייניק באַווייזן אַז די אָנהענגער פון דער טעטיקייט־פּראָגראַם האָבן אַרויסגעבראַכט אַ קלאָרן אַנאַליז, וואָס לייגט זיך אויפן שכל, וועגן דעם אופן אויף וועלכן די אַנטוויקלונג אין באַנעמען דעם זינען פון זאַכן, כוח צו גענעראַליזירן, אָפּשאַצן און שעפערישער אויסדרוק, קומען פאָר דורך טעטיקייט"(8).

אָבער די וואָס האָבן יאָ פאַר זיך געזען אַ פּראָבלעם, וואָס האָבן בלויז אַרויסגענומען דאָס גוטע און געזונטע פון נייע לאָזונגען און ניט דערלאָזן אַז דער רייץ פון נייקייט און וויכטיקייט זאָל אָפּשוואַכן דעם קאָנטראָל וואָס בלויז אָפּגעהיטענער אַנאַליז און פאַקטן קענען געבן, פאַר זיי איז די געשאַפענע סיסטעם אַ זאַך פון וואָס מען דאַרף רעדן מיטן לשון פון „מער אָדער ווייניקער". עס איז אמת אַז די שול ווערט כסדר באַרייכערט מיט נייע מאַטעריאַלן, איינפאַלן און וויסנשאַפטלעכע רעזולטאַטן, און דאָס ווירקט אַז דער „מער" זאָל ווערן וואָס מער, און דער „ווייניקער" — ווייניקער. אָבער מיר דאַכט זיך אַז לויט דער פּסיכישער מהות

פון אַלץ וואָס באַטייליקט זיך אינם דערציערישן פּראָצעס איז אוממעגלעך אַז די סיסטעם זאָל דערגרייכן אַן אַבסאָלוטע, פולשטענ־דיקע אייניקייט וואָס פליסט פון זיך אַליין מיט גלייכער געזעצ־מעסיקייט אויף אירע פאַרצווייגטע וועגן.

דאָס וואָרט „מאָטיווירט" נעמט אַרום דאָס וויכטיקסטע וואָס קילפּאַטריק זאָגט וועגן דעם פּראָיעקט. דער חילוק איז בלויז אין דעם וואָס בעת דער פּראָיעקט שטייט אַליין פאַר זיך, ווי אַן אויס־דרוק פון די איבערנאַטירלעכע כוחות וואָס ליגן אין טעטיקייט, איז „מאָטיווירט" געבונדן צו דער אַלגעמיין געזעלשאַפטלעכער אָריענטאַציע וואָס ליגט אין שול־פּלאַן. אָבער דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן שליסט איין די צוועקן און צילן פון קינדערשער טעטי־קייט פונקט ווי די וויסנשאַפטלעך באַרעכטיקטע תכליתן פון די דערוואַקסענע אין שייכות צו קינדער. ער נעמט אַריין דעם פּראָיעקט, אָדער יעדע אַנדערע פאָרם פון זעלבסטשטענדיקער קינדערשער טעטיקייט, ניט ווייניקער ווי דעם דאַלטאָן פּלאַן וואָס איז פאַרבונדן בלויז מיט לימודים. ער וועט זיך באַפרידיקן מיטן ערשטן אויף וויפיל דאַרט ווערט פאַרטראַטן דער שול־פּלאַן, און מיט דעם צווייטן — אויף וויפיל דער שול־פּלאַן ווערט מאָטיווירט. בכל אופן דאַרף דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן ניט באַטראַכט ווערן ווי אַ סומע פאָדערונגען וואָס ווערן אַוועקגעשטעלט צו דער שול־פּראָגראַם, נאָר ווי אַ פאָרמולע פאַר פאַרשיידענע פאָרמען פון דער דערציענדי־קער איינס, וואָס ווערט געשאַפן לויט באַדינגונגען פון שול־לעבן און לויטן עלטער פון די קינדער. עס איז, למשל, קלאָר אַז אין דער ייִנגערער קינדהייט פּאַסט זיך גיכער אַריין דער פּראָיעקט, אָדער אַנטדעקטע „צענטרן פון אינטערעס", וואָס נעמען אַריין אין זיך ניט דורכאויס, אָדער צופיל פאָרמאַלע לימודים, בעת אַ ביסל שפּעטער איז שוין נייטיק אַזאַ מעטאָדע ווי דער פּלאַן פון קאָאָפּעראַטיווע גרופּעס(9) אָדער דער דאַלטאָן פּלאַן. אין ערשטן פאַל ווערט אַרבעט אַריינגעבראַכט אין אַן אַטמאָספערע פון שפּיל און פרייהייט, אין צווייטן פאַל ווערן שפּיל און פרייהייט אַריינגעבראַכט אין אַן אַטמאָס־פערע פון אַרבעט. אַזוי ווערט איןביידע פאַלן אַרויסגעבראַכט דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן.

דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן קען, פון אַ פּראַקטישן שטאַנד־פּונקט, ניט דעפינירט ווערן מיט מער באַשטימטקייט ווי די רעזול־טאַטן פון דער אַרבעט אַרום פּראָגראַם־בויאונג וואָס ווערט איצט

אַזוי שאַרף אָװעקגעשטעלט אין דער וויסנשאַפֿט פֿון דערציאונג. ער איז בלויז אַן אויסדרוק פֿון די טענדענצן וואָס די בעסטע פֿאָרשונגען אויף דעם דאָזיקן פֿעלד האָבן אַרויסגעבראַכט. די שטאַנדפּונקטן וואָס פֿירן צו די פּראַקטישע מעטאָדן אין בויען שול־פּראָגראַמען קענען אויף פֿאַרשיידענע אופֿנים קלאַסיפֿיצירט ווערן. מאָסמאַן(10), למשל, טאַבולירט פֿיר באַזונדערע שטאַנדפּונקטן און רעכנט אויס זייערע באַציאונגען צו דער פֿונקציע פֿון דער שול. צו דער טבֿע און פֿונקציע פֿון מעטאָדיק, צום פּלאַץ פֿון דער איינצלנער פּערזענלעכקייט אין דערציאונג, צו טעטיקייטן, לימודים, און אַנדערע ענינים. מען קען זיי אויך קלאַסיפֿיצירן לויט דער צייט ווען די פּראָגראַם ווערט אויסגעאַרבעט; צי דאָס ווערט געטאָן אין פֿאָראויס, נאָך איידער די קינדער האָבן זייער וואָרט וועגן דעם, צי דאָס ווערט געטאָן מיט די קינדער אין דער צייט פֿון דער אַרבעט, און טעטיקייטן ווערן אָנגעוויזן אויף העכסטנס אַ וואָך אָדער אַ חודש פֿאָראויס. די צעטיילונג קען אויך געמאַכט ווערן לויט טעטיקייטן, אָדער לויט לימודים.

פֿאַר אַ בוך וואָס גיט זיך בלויז אָפּ מיט טעאָרעטישע פֿראַגן איז די פֿונדאַמענטאַלסטע קלאַסיפֿיקאַציע די לעצטע: טעטיקייטן און לימודים. ווי עס איז שוין אַזוי אָפֿט באַמערקט געוואָרן איז קיין שום טעאָרעטישער גרונט דערווייל ניטאָ צו פֿאַרמינערן די וויכטיקייט פֿונם לימוד. פֿאַראַן אפֿילו אַזעלכע וואָס מאַכן פֿון אים חוזק אין דער טעאָריע און נוצן אים גאַנץ גוט אויס אין דער פּראַקטיק. אָבער אַ פּראָגראַם פֿון טעטיקייטן — דאָס איז דאָס גרויסע, דאָס אומגעהייערע פֿאַרדינסט פֿון דער עקספּערימענטאַלער שול. דאָס הייסט בשום אופֿן ניט אַז טעטיקייטן און לימודים שליסן זיך אויס איינס ס׳אַנדערע, אָדער אַז מען דאַרף טראַכטן וועגן זיי ווי צוויי באַזונדערע לערן־פֿאָרמען וואָס קומען זיך ניט צונויף. אָבער דאָס אַריינפֿירן טעטיקייטן אין דער שול — פֿאַרבונדן אָדער ניט פֿאַרבונדן מיט לימודים — איז אַן עפּאָכישער אויפֿטו אין שול־וויסנשאַפֿט. די אָנשטרענגונג זיך צו קאָנצענטרירן אויף טעטיקייטן האָט ממילא געפֿירט דערצו אַז ממש אַן אוצר פֿון נייע מאַטעריאַלן זאָל אַרומרינגלען דעם לערן־פּראָצעס; אַז דער גאַנצער לערן־פּראָצעס זאָל באַשטיין ניט בלויז פֿון אינטעלעקטועלע אַנאַליזיר־פּראָצעסן — וואָס אויך דאָס טאָר מען ניט אָוועקמאַכן מיט דער

האַנט — נאָר אויך פון שטענדיקער באַרירונג און אינטימע באַ־ציאונגען מיט די זאַכן פון דער וועלט אין אַ סאָציאַלער סביבה.

אויף אַזאַ אופן איז מעגלעך געוואָרן אַריינצוברענגען אינם שול־פּלאַן דעם כאַראַקטער פון מאָטיווירטקייט. אַז דאָס האָט געפירט צו פונדאַמענטאַלע ענדערונגען אינם שול־פּלאַן גופא איז אפילו ניט נייטיק צו דערמאָנען. וואָרים פונקט ווי אַ ציקל טעטיקייטן — גע־בויט אויף אַ צענטער פון נאַטירלעכע אינטערעסן — פירט, למשל, צו שטודירן שפּראַך, אַזוי מוז ממילא די אַלגעמיינע אויפגאַבע פון לערנען שפּראַך זיך צופּאַסן צום כאַראַקטער און צו די ספּעציעלע נויטן פון די געגעבענע טעטיקייטן. און דאָס זעלביקע קומט פאָר בנוגע אַלע לימודים וואָס גייען אַריין אינם שול־פּלאַן ווען זיי ווערן פאַרבונדן מיט קאָנקרעטע אַרבעט־פּלענער. און ווען אפילו די דאָזיקע שול־מעטאָדן פירן צו ריין פאָרמעלע לעקציעס איז דורכאויס נייטיק צו געדענקען אַז די גאַנצע פּסיכישע אַטמאָספערע אַרום דעם לימוד בייט זיך בעת ער ווערט אַוועקגעשטעלט אויף אַ הינטערגרונט פון אַן אַלגעמיינעם מאָטיווירטן שול־פּלאַן.

דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן שטיצט זיך דעריבער אויף אַ סכעמע וואָס איז אויסגעאַרבעט אין פאָראויס אין הסכם מיט געזעל־שאַפטלעכע תכליתן. ער נעמט אין זיך אַריין סיי טעטיקייטן, סיי לימודים אין איין קאָנצענטרירטער גאַנצקייט. ער איז אויך מחייב אַז לימודים וואָס ווערן געוויינטלעך גרופּירט לויט ריין וויסנשאַפט־לעכע אויפגאַבן און מעטאָדן — מאַטעמאַטיק, פיזיק, געשיכטע, שפּראַך, אד״ג — זאָלן ניט צעטיילט ווערן אויפן זעלביקן אופן אין דער שול. ווייל דער מאָטיווירטער שול־פּלאַן, כדי ער זאָל פונקציאָנירן ווי אַן איינס מוז גרופּירן קענטעניש אין הסכם מיט אַ פּלאַן וואָס ווערט דורכגעפירט אין אַ שול, און וואָס זוכט ווי ווייט מעגלעך זיך צו פאַרוועבן אין די אינטערעסן פון אַ געגעבענעם עלטער און סביבה. די דאָזיקע לאַגע רופט געוויינטלעך אַרויס אַן אַנדער גרופּירונג ווי די וואָס ווערט דיקטירט פון אַ ריין וויסנ־שאַפטלעכער אויפפאַסונג.

איצט זענען מיר שוין גרייט קלאָרער צו באַנעמען דעם גע־דאַנק וועגן די דריי מעטאָדן וואָס ווערן אָנגעגעבן ביים סוף פון פינפטן קאַפּיטל: די מעטאָדע פון פאַרוואַנדלונג, די מעטאָדע פון גוטע באַדינגונגען און פון זייטיקן צוגאַב. מיר האָבן דאָרט גערעדט וועגן זיי אַזוי ווי זיי וואָלטן געווען דריי זעלבסטשטענדיקע שול־

מעטאָדן וואָס זענען אָפּגעזונדערט, און ממילא איז יעדע אַנגעוויזן אויף אירע אייגענע מעלות און חסרונות. דאָס איז געטאָן געוואָרן בלויז צוליב קלאָרקייט. אַזאַ אָפּגעזונדערטקייט איז ניט פאַראַן אין לעבן, און ניט אין דער שול. אָבער ווען מיר נעמען זיי אויף באַזונדער קענען מיר גלייך איינזען אַז די מעטאָדע פון פאַרוואַנד־לונג זוכט איר מאָטיווירטקייט אין אויסגעפונענע אינטערעסן ביי קינדער. שול־עקספּערימענטאַליסטן קענען האָבן אַסך אויסצוזעצן אַנטקעגן אַזאַ טערמין ווי „פאַרוואַנדלונג״, ווייל עס קען מאַכן דעם איינדרוק אַז די הויפּט־געוויכט ליגט אויפן תכלית, און אַז די טע־טיקייטן וואָס ברענגען אַרויס די צילן און צוועקן זענען בלויז צופעליקע מיטלען. זאָל דעריבער קלאָר ווערן אַז איך האָב לחלוטין ניט בדעה אָפּצולייקענען די אומגעהייערע וויכטיקייט פון טעטיקייט ווי אַ פאַקטאָר אין וואוקס און אַנטוויקלונג. אָבער פון שטאַנדפּונקט פון שול־פּלאַן איז די טעטיקייט פון גאָר באַזונדערן ווערט ווען זי אַנטהאַלט אין זיך די זיכערקייט אַז געצייג, מעטאָדן און דער גייסט פון דער פּראָגרעסירנדיקער וועלט ווערן דורך איר איבערגעגעבן אין דער האַנט און אין דער נשמה פון יונגן דור. די פאַרוואַנדלונג איז בלויז אַ פאַרוואַנדלונג אין ערשטן מאָמענט, ווען מען טראַכט וועגן פאַרבינדן די נייטיקע אויפגאַבן פון דער וועלט בכלל מיט די מאָטיוון פון קינדער. אָבער אַזוי שנעל ווי די פּראָגראַם ווערט אויסגעאַרבעט דעמאָלט זענען די פּראָצעסן פון דער טעטיקייט גופא, ניט דאָס באַוואוסטזיין פון פאַרוואַנדלען עפּעס אין עפּעס אַנדערש, דאָס איינציקע וואָס דאַרף פאַרנעמען די אויפ־מערקזאַמקייט פון דער שול־פירערשאַפט.

די מעטאָדע פון גוטע באַדינגונגען שטיצט זיך אויפן אַלגע־מיינעם גייסט פון דער אינסטיטוציע, אויף דער אַדמיניסטראַטיווער זייט, און, דער עיקר, אויף דער פּערזענלעכקייט פון לערער. דאָ האָבן מיר שוין צו טאָן מיטן מאָמענט ווען מען דאַרף אָנקומען צו די מער פאָרמעלע זייטן פון לערנען, און די מאָטיווירטקייט ווערט געזוכט אין פּסיכישער אַטמאָספערע וואָס רופט אַרויס ביים אָרגאַ־ניזם אַן אַלגעמיינע גרייטקייט, און סטימולירט זיינע כוחות צו פאַרגעבענע אויפגאַבן, אפילו ווען אונטער געוויינטלעכע אומשטענדן געהערן זיי ניט צו יענע וואָס מען רייסט זיך צו זיי. אין ביידע פאַלן ווערט די אַרבעט מאָטיווירט, וואו מער, וואו ווייניקער.

אָבער מען קען קיינמאָל ניט אויסמיידן די מעטאָדע פון זיי־טיקן צוגאָב. אַן אָנגעזעענער פירער פון אַ באַרימטער עקספּערי־מענטאַלער שול באַמערקט: „דיסציפּלין פון דרויסן איז טיילמאָל אוּמפאַרמיידלעך, על פּי רוב צוליב דעם, ווי איך זע איין, וואָס מיר האָבן ניט קיין גענויע ידיעות וועגן קינדער פּסיכאָלאָגיע, לערער פּסיכאָלאָגיע און לימוד פּסיכאָלאָגיע"(11). איך רעכן אָבער אַז וואָס מער ידיעות מיר וועלן האָבן וועגן די אַלע זאַכן אַלץ מער וועלן מיר איינזען אַז ס'איז אוממעגלעך מיר זאָלן ניט דאַרפן אָנקומען צו דער מעטאָדע פון זייטיקן צוגאָב, וואָס נעמט טיילמאָל אָן די פאָרם פון דיסציפּלין פון דרויסן. וואָרים לויט די בעסטע און גרינטלעכסטע פאָרשונגען און באָאָבאַכטונגען פון אונדזער צייט קומט אויס אַז די אַלע זאַכן זענען ניט קיין שטענדיקע ענטיטעטן, נאָר פונקציאָנעלע איינסן מיט אַ תמיד בייטנדיקן פאָקוס, און דאָס אַלץ הענגט אָפּ פון מיליאָנען פאַקטאָרן וואָס האַלטן אין איין אויפ־טרעטן און זיך צוריקציען. דאָרט וואו עס איז פאַראַן אַ פּלאַן, אפילו ווען די קינדער האָבן אים אַליין אויסגעאַרבעט, מעג זיין מיט אַ שעה פריער; דאָרט וואו עס איז פאַראַן אַ מאָס צו מעסטן די קוואַליטעט פון אַרבעט, אפילו ווען די קינדער אַליין האָבן דעם סטאַנדאַרט אַוועקגעשטעלט, ווערט שפּעטער אַלץ געביטן. נאָר אַזוי ווי ניט אַלץ קען געביטן ווערן פּונקט גלייך קוואַליטאַטיוו און קוואַנטיטאַטיוו — ווייל ניט אומעטום זענען די פאַקטאָרן די זעלביקע און אויפן זעלביקן אופן גרופּירט — מוזן ממילא אַרויס־שווימען קאָנפליקטן וואָס שטערן דעם גאַנג פון דער אַרבעט. אין אַזאַ צייט קומט דער זייטיקער צוגאָב, וואָס איז סוף־כל־סוף בלויז לויב אָדער פאַרוואָרף, און שאַפט דעם אויסגלייך. וואָרים לויב און פאַרוואָרף זענען זייטיקע כוחות וואָס מיט זייער טרייבנדיקן און אָפּהאַלטערישן מאָמענטום רוקן זיי אַרויס דעם פּאָקאַלן פּונקט וואָס איז נייטיק פאַר דער טעטיקייט אין געגעבענעם פאַל. פאַרשטייט זיך אַז ווען דער זייטיקער צוגאָב ווערט אָנגעווענדט אין אַ סביבה פון אינטערעסאַנטער טעטיקייט אָדער פון גוטע באַדינגונגען, אָדער, וואָס איז נאָך בעסער, פון ביידע, דעמאָלט פאַרלירט דער צוגאָב אַ טייל פון זיין כאַראַקטער ווי עפּעס פרעמדס און זייטיקס, און ווערט אַ נאַטירלעכער פאַקטאָר, פּונקט ווי לויב און פאַרוואָרף זענען אין אַלגעמיינעם געזעלשאַפטלעכן לעבן.

דאָס אַלץ פירט אונדז צו אַן ענטפער אויף דער הייס־דיסקו־טירטער פראַגע צי די שול־פּראָגראַם דאַרף געבויט ווערן אויפן סמך פון טעטיקייטן אָדער לימודים. אין דער פאָר־שול און אין דער ערשטער העלפט פון דער עלעמענטאַר־שול איז דער כאַראַקטער פון קינדערשן לעבן אַזאַ אַז עס זעט אויס בעסער צו בויען די פּראָגראַם אויף טעטיקייטן אָדער אויף סינטעטישע קאָנצענטראַציעס וואָס פירן צו לימודים. שפּעטער, ווען אין באַוואוסטזיין זענען קלאָר פאַנאַנדערגעטיילט באַזונדערע לימודים, איז שוין פאַראַן אַ באָדן צו בויען די פּראָגראַם אויפן סמך פון לימודים וואָס זאָלן זיך אויך אויסדריקן אין טעטיקייטן.

דער דאָזיקער פּלאַן קען, פאַרשטייט זיך, דורכגעפירט ווערן אויף פאַרשיידענע אופנים. איין ביישפּיל דערפון האָבן אונדז גע־געבן די ווינעטקאַ שולן אין זייער בלי־צייט.

די וויסנשאַפטלעכע פעסטשטעלונג פון דער גאַנצער פּראָגראַם האָט אויף אַזאַ אופן צוויי ריכטונגען אין וועלכע פאָרשונגען דאַרפן געפירט ווערן. אויף וויפיל דער שול־פּלאַן דאַרף זיין מאָטיווירט איז די אויפגאַבע אַ קינדער פּסיכאָלאָגישע. יעדער אַנטדעקטער צענטער פון קינדערשן אינטערעס פאַרגרעסערט די מעגלעכקייטן סיי פון די קינדער, סיי פון לערער צו מאָטיווירן שול־אַרבעט, צו שאַפן פאַסיקע מאַטעריאַלן, צו באַרייכערן די גאַנצע טעטיקייט מיט נייע איינפאַלן און צו געפינען נייע וועגן ווי אַזוי זיי דורכצופירן. אויף וויפיל די מאָטיווירטע טעטיקייטן האָבן אַ שייכות צו אַ שול־פּלאַן איז די אויפגאַבע אַ סאָציאָלאָגישע. עס איז נייטיק וויסנשאַפט־לעך צו באַשטימען ניט בלויז לימודים אין זייער אַלגעמיינקייט, נאָר די קאָנקרעטע פּרטים פון וואָס זיי זאָלן באַשטיין. עס דאַרפן גע־שאַפן ווערן געהעריקע סטאַנדאַרטן צו מעסטן די וויכטיקייט אָדער אומוויכטיקייט פון פאַקטן מיט וועלכע מען דאַרף באַקענען קינדער פון באַשטימטע עלטערס און שול־מדרגות. צוליב דעם איז נייטיק צו אַנאַליזירן די גאַנצע לענג און ברייט פון סאָציאַלן לעבן. מיר דאַרפן האָבן אַ קלאָר בילד פון די ידיעות מיט וועלכע מענטשן אָפּערירן צום מערסטן און צום ווינציקסטן אין טאָג־טעגלעכע פּראָצעסן. מיר דאַרפן וויסן וועלכע פאַקטן עס זענען מער אָדער ווינציקער אַנזעעוודיק אין מענטשלעכע באַציאונגען, וועלכע אינסטי־טוציעס עס האָבן אַ גרעסערן אָדער קלענערן איינפלוס אין וועלט־ענינים, אויף וויפיל עקזיסטירנדיקע פּראָגראַמען זענען אַ רעזול־

טאָט פון טראַדיציאָנעלער פּיקסירטקייט און אויף וויפיל זיי שפּיגלען אָפּ דאָס אַרומיקע לעבן, וועלכע אָנגענומענע אמתן עס האָבן אין זיך מער שטענדיקייט און וועלכע בייטן זיך אָפּטער, אאַ״וו.

ד. די שול־פּראָגראַם

מען קען גלייך איינזען אַז בויען פּראָגראַמען איז אַ שווערע און קאָמפּליצירטע אויפגאַבע. עס איז אַ וויסנשאַפט אין זיך אַליין(12). ביי אַ סך איז שוין לאַנג קלאָר געוואָרן אַז עס איז בכלל ניט פאַראַן, און קען ניט זיין קיין פּראָגראַם וואָס זאָל איינמאָל פאַר אַלעמאָל פעסטגעשטעלט ווערן פאַר אַלע שולן און אונטער אַלע אומשטענדן. עס קומט דערצו אַז יעדע שול־סיסטעם וועט זיין פאַרבונדן מיט אַ ספּעציעלן אַפּאַראַט וואָס זיין עובדא וועט זיין שטענדיק צו רעווי־דירן און בייטן פּראָגראַמען אין הסכם מיט נייע וויסנשאַפטלעך דערגרייכטע פאַקטן. די אַלגעמיינע סכעמע פונם מאָטיווירטן שול־פּלאַן מוז לאָזן פריי דעם פּלאַץ אויף אַראָפּצונעמען, צוצוגעבן און איבעררוקן דעם טראָפּ פון פונקט צו פונקט. שטענדיקער אַנאַליז פון קינדער אינטערעסן, פון סביבהדיקע איינפלוסן און פון סאָציאָ־לאָגישע פאַקטן, פאַראייניקט אין איין וויסנשאַפטלעכער דיסציפּלין וואָס איר כוונה איז צו בויען שול־פּראָגראַמען, איז די איינציקע גאַראַנטיע פאַר אַ לעבעדיקן מאָטיווירטן שול־פּלאַן וואָס זאָל ניט פאַרגליווערט ווערן אין דער דריקנדיקער ספערע פון אומבאַוועג־לעכע טראַדיציעס און אין דער זעלביקער צייט ניט צעשטערט ווערן און ניט צעפּיצלט ווערן פון צופעליקע קאַפּריזן און לופטיקע המצאות. די בעסערע שול וועט תמיד זיין געבויט אַזוי אַז אינעווייניקסטע ענדערונגען זאָלן איר קיינמאָל ניט אָנקומען צו שווער. זי וועט תמיד זיין גרייט דערצו און וואַרטן אויפן רוף פון דער צייט. מיט אַנדערע ווערטער, די בעסערע שול איז די וואָס צייכנט זיך אויס מיט אַ כסדרדיקער אָנשטרענגונג צו דעריאָגן דעם לויף פון אַרו־מיקע פּראָצעסן וואָס ברענגען אַריין דעם זינען אין סאַמע באַגריף „דערציאונג״. די בעסערע שול מוז אויף אייביק בלייבן עקספּע־רימענטאַל אין כאַראַקטער פונקט ווי עס איז דאָס גאַנצע לעבן.

צווישן דער טראַדיציאָנעלער שול־פּראָגראַם און דעם אַרומיקן לעבן הערשט אַן אָפּגרונט. עס איז געוועז אַ גרויס היסטאָריש פאַרדינסט פון יענע וואָס האָבן געוואָלט בויען אַ בריק איבער

אָט דעם אָפּגרונט דורך אַנטדעקן נייע צענטרן פון אַקטיווע קינדערשע אינטערעסן. איצט, נאָך מער ווי אַ פערטל יאָרהונדערט אַרבעט פון די עקספּערימענטאַלע שולן, ווייזט זיך אַרויס אַז ניט ווייניקער אויפמערקזאַמקייט דאַרפן מיר שענקען יענע וואָס טרעטן צו צו דער פראַגע אויך פון דער סאָציאָלאָגישער זייט.

באמת, אויף וואָסערע פּרינציפּן דאַרפן מיר בויען דעם שול-פּלאַן? וואָס זאָל באַשטימען די מאָס אויף פעסטצושטעלן אַ גראַדאַציע פון ווערטן פאַר אַלע פּרטים אין דער שול-פּראָגראַם? אויף וואָס קענען מיר זיך שטיצן בעת מיר זוכן קאָנקרעט אויסצודריקן די געזעלשאַפטלעכע תכליתן אין דערציאונג? און, דער עיקר, ווי קען דאָס אַלץ געטאָן ווערן אַזוי אַז מיר זאָלן זיך ניט דאַרפן צופיל סומך זיין אויף סענטימענטן, איינדרוקן און צופעליקע מיינונגען?

אַן ענטפער אויף די דאָזיקע פראַגן דאַרפן מיר זוכן ניט בלויז אין מיינונגען און געדאַנקען פון אויטאָריטעטן, נאָר דערהויפּט אין קאָנקרעטע אַרבעטן וואָס זענען דורכגעפירט געוואָרן אין געוויסע עקספּערימענטאַלע שולן און אין דער רעקאָנסטרוקציע פון דער שול-פּראָגראַם אין גאַנצע שול-סיסטעמען, ווי אין סאָוויעטן פאַרבאַנד און אין עטלעכע שטעט אין אַמעריקע: אין דענווער, קאָלאָראַדאָ; אין סענט לואיס, מיזורי; אין לאָס אַנדזשעלעס, קאַליפאָרניע; אין דעטראָיט, מישיגען; און אין ווינעטקאַ, אילינאָי(13). פון די אַלע אויספאָרשונגען און דורכגעפירטע אַרבעטן זעט זיך קודם-כל אַרויס דער פאַקט אַז עס שאַפט זיך און עס באַפעסטיקט זיך אַ באַזונדערע וויסנשאַפט פון בויען שול-פּראָגראַמען. עס ווערן אויסגעפאָרשט ווינקלען פון געזעלשאַפטלעכן לעבן און עס ווערן געזאַמלט דאַטן און פאַקטן וואָס זענען ביז איצט אין גאַנצן איגנאָרירט געוואָרן. דאָס וועט זיכער פירן אין נייע ריכטונגען, עס וועלן אַרויסגעבראַכט ווערן נייע מאַטעריאַלן, און אַזוי וועט ביסעלכווייז אַוועקגעשטעלט ווערן אַ געזונטער וויסנשאַפטלעכער פונדאַמענט פאַר פּראָגראַם-בויאונג, און דערפון וועלן שוין ממילא אַרויסוואַקסן די געהעריקע מעטאָדן ווי אַזוי צו בייטן פּראָגראַמען אין הסכם מיט פאָדערונגען פון דער צייט וואָס האַלטן זיך אין איין בייטן.

אַלע דערמאָנטע אויספאָרשונגען — אויף וויפיל זיי האָבן אַ שייכות ניט צו דער קינדער-פּסיכאָלאָגישער, נאָר צו דער סאָציאָלאָגישער זייט, — קענען אין אַלגעמיין צעטיילט ווערן אויף פיר

באַזונדערע מעטאָדאָלאָגישע ריכטונגען: אַזעלכע וואָס באַשעפטיקן זיך מיט דעם פאַרנעם פון געוויסע פאַקטן אין דער וועלט; אַזעלכע וואָס מעסטן דעם פאַרנעם פון פאַקטן לויט זייער ראָלע אין צייטונגען, זשורנאַלן, און געדרוקטע אויסגאַבן בכלל; אַזעלכע וואָס שטודירן די פאַקטיש־פאָרגעקומענע ענדערונגען אין שול־פּראָגראַמען אין פאַרשיידענע עקספּערימענטאַלע שולן און בכלל אין שולן וואָס זאָגן זיך אָפּ שקלאַפיש צו פאָלגן די געבאָטן פון דער טראַדיציע; און אַזעלכע וואָס אַנאַליזירן די היסטאָרישע אַנטוויקלונג פון שול־פּראָגראַמען אין שייכות מיטן געזעלשאַפטלעכן לעבן פון פאַרשיידענע היסטאָרישע עפּאָכעס. מען וואָלט אפשר געקענט אַהער אַריינרעכענען די אומגעהייער וויכטיקע רעזולטאַטן צו וועלכע עס האָבן געפירט די סטאַנדאַרטיזירטע טעסטן איבער פאַרשיידענע קענטענישן, אָבער דאָס לעצטע האָט גיכער צו טאָן מיט צופּאַסן לימודים און טעטיקייטן צו די קינדער, אײדער מיט דער פראַגע פון אַריינברענגען זיי בכלל אין דער שול־פּראָגראַם.

אַ קורס אין געאָגראַפיע, למשל, מוז זיך רעכענען מיט דער וויכטיקייט פון לענדער און שטעט, פון פּאָרטן און באַן־ליניעס, פון טייכן און ימען, לויט די געוויסע סטאַטיסטישע פעסטשטעלונגען פון זייער פאַרנעם אין דער וועלט פון האַנדל, פון עקספּאָרט און אימפּאָרט, פון פּראָדוקציע, אַגריקולטור, באַפעלקערונג, שטח, אד״ג. ממילא מוזן די דאָזיקע סטאַטיסטישע דאַטן זיין וויכטיקסטנס אײן קריטעריע אויף וועלכן אַ קורס אין געאָגראַפיע דאַרף זיך באַזירן. דאָס זעלביקע איז אמת בנוגע אַלע לימודים פון דער פּראָגראַם. אומעטום האָבן מיר צו טאָן מיט פאַקטן וואָס זעען זיך אָן אין דער וועלט אויף פאַרשיידענע אופנים. מיר דאַרפן דעריבער אויסגעפינען אָביעקטיווע מיטלען דורך וועלכע עס זאָל געשאַפן ווערן אַ קאָרעלאַציע צווישן די מדרגות פון וויכטיקייט פון געוויסע פאַקטן אין דער וועלט און זייער פּלאַץ אין דער שול־פּראָגראַם. אַזוי, למשל, ווען מען געפינט אויס וואָסערע אַריטמעטישע חשבונות מענטשן באַנוצן געוויינטלעך אין טאָג־טעגלעכן לעבן קען מען דערפון דרינגען וואָסער סאָרט אַריטמעטיק מיר דאַרפן לערנען אין שול.

די צווייטע מעטאָדע, די וואָס האָט צו טאָן מיט פאָרשן די אָפּטקייט פון מאַטעריאַלן, אָדער טעמעס אין געדרוקטע אויסגאַבן, האָט שוין ביז איצט אַרויסגעבראַכט זייער אינטערעסאַנטע שטודיעס.

אָט ווי די אַרבעט איז צוגעגאַנגען אין ווינעטקאַ: „פּופּצן לערער האָבן זיך צוזאַמענגעטראָפן איין מאָל אין דער וואָך, געזעסן אַרום טישן אין קאַנצעלאַריעס פון צייטונגען, אָדער אין דער ביבליאָטעק פון שיקאַגאָ, אָדער אין שול געביידעס, מיט צייטונגען און זשורנאַלן, און אַראָפּגעשריבן יעדן פאַל ווען עס זענען דערמאָנט געוואָרן געוויסע מענטשן, פּלעצער און געשעענישן. אַרום און אַרום זענען זיי דורכגעגאַנגען אַכצן אויסגאַבן... יעדן חודש פון יאָר פון 1905 ביז 1922... צוזאַמען האָבן זיי פאַרנאָטירט 84,134 פאַלן, פון זיי זענען 61,000 פאָרגעקומען אין ווייניקסטנס זעקס פאַרשיידענע אויסגאַבן, אָדער יאָרן. זיי האָבן אַראַנזשירט די אַלע צעטעלעך אין אָרדענונג און גענוי אויסגעפונען וועלכע מען האָט צום אָפטסטן דערמאָנט(14). די דאָזיקע אַרבעט איז געטאָן כדי צו העלפן שאַפן אַ קורס אין געשיכטע. ענלעכע שטודיעס זענען געמאַכט געוואָרן בנוגע אַסך אַנדערע לימודים. צווישן זיי דאַרף מען רעכענען אַזאַ אַרבעט ווי, למשל, ווילסאָנס אין אַריטמעטיק(15). ווילסאָן האָט זיך אונטערגענומען אויסצופאָרשן די אַריטמעטיק וואָס ווערט פאַקטיש באַנוצט אין דערוואַקסענעם לעבן. מיט דער הילף פון פיין אויסגעאַרבעטע מיטלען האָט ער אויסגעפונען 4,000 אַריטמעטישע אויפגאַבן וואָס דערוואַקסענע האָבן געהאַט פאַר זיך אין משך פון צוויי וואָכן צייט אין אייאָוואַ, קענזעס און מינעסאָטאַ. די אויפגאַבן זענען גענומען געוואָרן פון 150 פאַרשיידענע באַשעפטיקונגען און זיי מאַכן קלאָר די באַזונדערע סיטואַציעס אין וועלכע זיי זענען באַנוצט געוואָרן. עס ווייזט זיך אַרויס אַז כפל איז באַנוצט געוואָרן 6974 מאָל, חיבור 4416 מאָל, חיסור — 2833 מאָל, חילוק — 2437 מאָל, געוויינטלעכע ברוכצאָלן — 2171 מאָל, פּראָצענטן 1060 מאָל, דעצימאַלע ברוכצאָלן 7 מאָל, קוואַדראַט וואָרצלען — 3 מאָל, אאַ"וו. ער באַמערקט, ווי אַ רעזולטאַט פון זיין אַרבעט, אַז די עלעמענטאַר־שול דאַרף זיך אין גאַנצן ניט פאַרנעמען מיט דעצימאַלן, אַפּטייקערשע געוויכטן, קוואַדראַט וואָרצלען, פּראָפּאָרציע, און אַנדערע אינפאָרמאַציעס וואָס גייען געוויינטלעך אַריין אין עלעמענטאַרער אַריטמעטיק. פאַרשטייט זיך — און אָפּגעהיטע פאָרשער ווייסן עס גאַנץ גוט — אַז די רעזולטאַטן פון אַזעלכע אונטערזוכונגען קענען אויסגעטייטשט ווערן אויף פאַרשיידענע אופנים. אַחוץ דעם דאַרפן זיי בכלל ניט באַנוצט ווערן ווי די איינציקע באַשטימער פונם אינהאַלט פון אַ קורס.

אין דער אמתן איז דאָס ניט דער צוועק. דער צוועק פון אַזעלכע שטודיעס איז ניט אַזוי ווייט צו באַשטימען די פּראָגראַם פון אַ לימוד, ווי צו העלפן שאַפן אַ קריטעריע וואָס לויט איר זאָל אַזאַ פּראָגראַם געבויט ווערן.

די לעצטע צוויי מעטאָדן פאַרנעמען זיך מיט פּאַקטישע ענ־דערונגען אין שול־פּראָגראַמען פון עקזיסטירנדיקע שולן און אויך מיט די טענדענצן וואָס האָבן זיך אַרויסגעוויזן אין דער גאַנצער היסטאָרישער אַנטוויקלונג. דאָ געפינען מיר שוין אַ סינטעטישן צוגאַנג צו בײדע צדדים פון דערציענדיקן פּראָצעס. וואָרים יעדע דורכגעפירטע אַרבעט אין דערציאונג מוז, ווילנדיק ניט ווילנדיק, פאַרבינדן אויף אַן אָפענעם אָדער פאַרשטעלטן אופן, די צוועקן און צילן פון די קינדער מיט די תכליתן פון די דערוואַקסענע. אָבער דאָ געפינט זיך שוין אויך אַן אומדירעקטע באַטראַכטונג פון די אייגנשאַפטן פון דער שול ווי אַן אינסטיטוציע, וואָרים אויך דאָס איז אַ נויטווענדיקע טייל פון דורכגעפירטע שול־פּראָגראַמען. דאָס איז בלי ספק זייער אַ וויכטיקער מאָמענט אין פּראָגראַם־בויאונג וואָס ווערט אָבער צו אָפט איגנאָרירט. די שול־פּראָגראַם דאַרף תמיד אין זינען האָבן אַז זי ווערט אָנגעווענדט אויף קינדער, אַז די קינדער לעבן אין אַ געזעלשאַפט, און אַז די אַרבעט ווערט דורכ־געפירט אין די ראַמען פון אַן אייגנאַרטיקער אינסטיטוציע — אַ שול.

ה. די יידיש־וועלטלעכע שול

די גרויסע מעלות פון וויסנשאַפטלעכער פּראָגראַם בויאונג ווייזן זיך אַרויס נאָך בולטער פאַר די וואָס פאָלגן נאָך די אַנט־וויקלונג פון דער דאָזיקער אַרבעט אין אונדזער אייגענער מאָדער־נער שול. דער אַלטער חדר האָט קיין פּראָגראַמאַטישע ירושה ניט געלאָזן. די פּראָגראַם פון חדרים און ישיבות — ווען אין דער אַרומיקער וועלט איז שוין געוואַקסן אַ דיסציפּלין אויפן פעלד פון דערציאונג — איז ניט קיין נאָרמאַלע דערשיינונג, און פאָדערט דעריבער מער פאַרשטענדעניש ווי קריטיק. אַזאַ לעבנס־ווייטקייט, אַזאַ טיפע פאַרוואָרצלטקייט אין אַ ניט־פאַראַנענער וועלט — אפילו פון שטאַנדפּונקט פונם עקזיסטירנדיקן אידישע געטאָ־לעבן — ווייזט אַרויס סימנים ניט פון אַ פּעדאַגאָגישער שיטה, נאָר

פון אַ סאָציאַל־פּסיכאָלאָגישן פּאַנצער אַנטקעגן לויערנדיקע געפאַרן. דאָס איז געווען ניט קיין קאָנסטרוקטיווע נאָר אַ ריין דעפענסיווע אינסטיטוציע וואָס לאָזט זיך בעסער פאַרשטיין אין טערמינען פון פּסיכיאַטרישע באַגריפן. ממילא האָט די אידיש־וועלטלעכע שול געמוזט אין גאַנצן אָנהייבן פונם אָנהייב. זעלטן האָבן זיך אין דער געשיכטע פון אַ פאָלק באַוויזן אַזעלכע גאָלדענע פּעדאַגאָגישע געלעגנהייטן. אָבער לײדער זענען די דאָזיקע געלעגנהייטן אַרײנגעפאַלן אין אַ סביבה וואָס האָט סײ לויט איר אינערלעכן קולטורעלן געבוי, סײ לויט איר אַנטוויקלונג ניט געקענט ווערן דער אָנשפּאַרפּונקט פאַר גרויסע פּעדאַגאָגישע דערגרייכונגען. די אידיש־וועלטלעכע שול האָט ניט געקענט בייקומען די חסרונות פון דער אידיש־וועלטלעכער סביבה, און געמוזט ווערן דאָס קרענקלעכע קינד פון אַ סאָציאַל אָפּגעשוואַכט לעבן.

די אידיש־וועלטלעכע סביבה איז געבוירן געוואָרן ווען דער אַלטער איינגעשטעלטער אידישער לעבנס־שטייגער האָט אָנגעהויבן פאַנאַנדערצופאַלן. דאָס איינציקע אָפּגעבראָכענע שטיק וואָס איז פון אַלעמען פון אָט דער סביבה אָנגענומען געוואָרן, איז געווען די שפּראַך — יידיש. אַלע אַנדערע טיילן, סײ די אָפּגעלעבטע, סײ די נאַציאָנאַל־קרעפטיקע, זענען געבליבן אין אַ כאַאָטישן צושטאַנד. געזונטע מנהגים און יום טובים, אַלטע זאַבאָבאָנעס און אַבערגלויבנס, און ריין רעליגיעזע נאָרמען, זענען אַלע צווינפּגעמישט געוואָרן, האָבן זיך ווילד געטראָגן אין דער לופט ווי שטויב אין אַ ווינטיקן טאָג, און זיך געזעצט איינציקווייז אין פאַרשיידענע ווינקלען פון אונדזער לעבן אָן שום קאָנטראָל, אויסקלייב און אַלגעמיין דורכגעטראַכטן דרך. עס זענען ניט געשאַפן געוואָרן קיין אָנערקענטע אינסטיטוציעס, ניט געווען קיין אָרגאַניזירטע אויטאָריטאַטיווע כוחות, וואָס זאָלן זען די טראַגישקייט פון אַזאַ צושטאַנד, און זיך באַמיען צו העלפן סיסטעמאַטיזירן, אָרגאַניזירן, איינשטעלן אַ סדר. די אידיש־וועלטלעכע סביבה האָט נאָך ביז איצט ניט אַרויסגעבראַכט איר קלאָרן, באַוואוסטזיניקן און דורכגעטראַכטן תכלית, ווי אַ פאַקטאָר אין אידישן פאָלק. קען דאָך ממילא קיין רייד ניט זיין וועגן אַזאַ מין אידיש־געזעלשאַפטלעכן תכלית אין דער אידיש־וועלטלעכער שול. ווי קריטיש־נייטיק אַזאַ קלאָרע אַרויסזאָגונג איז אין אונדזער לאַגע, קען אָפּגעשאַצט ווערן ערשט דעמאָלט ווען מיר דערמאָנען זיך אַז יעדע סביבה פון אונדזער

פאָלק (אַחוץ די פרומע יידן) האָט נאָך גענוג טיילן וואָס האַלטן לגמרי ניט פון יידישער דערציאונג. קיין פאָלק אין דער ציוויליזירטער וועלט האָט דאָך ניט אַזאַ פּראָבלעם.

דאָס האָט געפירט דערצו אַז די יידיש־וועלטלעכע שולן האָבן נאָך ביז איצט זיך ניט געקענט צופרידן וועגן אַן אַלגעמיין אָנערקענטן יידישן תכלית אין דער דערציאונג פון אונדזערע קינדער. פאַר מיר ליגן אַ צענדליק געדרוקטע פּראָגראַמען פון איינצלנע לימודים און פון גאַנצע שולן אויףביידע זייטן ים. בלויז אין איינער פון די אויסגאַבן געפין איך עטלעכע ווערטער וועגן ענדלעכע צילן; אין אַלע איבעריקע איז אפילו קיין וואָרט וועגן דעם ניטאָ, ממילא פעלט דער פונדאַמענטאַלער סטאַנדאַרט אויף צו וועגן און מעסטן, און דאָס אַלגעמיינע ליכט אויף צו ווייזן דעם וועג. דאָרט וואו עס איז שוין יאָ דאָ אַ פּאָר ווערטער וועגן אַ הויפּט תכלית ווערט בלויז אָנגעגעבן אַז די שול איז „אַ יידישע, אַ סאָציאַליסטישע, און אַ פריידענקערישע".

דאָס לעצטע וואָרט איז נאַטירלעך אַ פאַלשע פאָרמולע, ווייל עס איז ניטאָ ביי אונדז אַזאַ קינדער־שול וואָס איז געפאַלן צו דער מדרגה פון קעמפערישן אַטעאיזם. וואָלט מען אין פלוג געקענט מיינען אַז „פריידענקערשע" איז בלויז שלעכטער סטיל. אָבער איך האָב אַ חשד אַז דאָס איז עפּעס אַנדערש, עס איז ביי אונדז אַן איינגעוואָרצלטע אָפּגעלאָזנקייט ווען עס קומט פעסטצושטעלן תכליתן.

אויך מיטן „יידישע" און „סאָציאַליסטישע" איז דער ענין ניט אַזוי פּשוט. ווען מען זאָגט אַז אַ שול איז סאָציאַליסטיש ווייסט מען אומגעפער וואָס מען מיינט דערמיט. סאָציאַליזם איז מחייב געוויסע אידייען וועגן אַ נייעם וועלט־סדר, אַ געוויסן גאַנג אין אויסטייטשן וועלט־געשעענישן, און געוויסע באַציאונגען צו מענטשן און זאַכן. אָבער וואָס באַטייט „יידישע"? די זונטיק־שולן פון אַ רעפאָרמירטן טעמפּל זענען בלי ספק יידישע. צוליב דעם זענען זיי דאָך אייגנטלעך געשאַפן געוואָרן. אויך אַן אַרבעטער רינג שול, למשל, איז אַ יידישע, אָבער וואָסער ווייטער מהלך צווישן זיי. ווען מען זאָגט דעריבער אַז אַ שול איז אַ יידישע קען מען נאָך דערפון לחלוטין ניט וויסן וואָסער אחריות דאָס לייגט אַרויף אויף דער פּראָגראַם, סיידן מען זאָל דאָס קוואַליפיצירן אין טערמינען פון אַן ענדלעכן תכלית.

שוין צענדליקער יאָרן ווי מען באַמיט זיך ביי אונדז צו שאַפן אַ סינטעז צווישן „יידיש“ און „סאָציאַליסטיש“, און דאָס וואָס מען דאַרף עס כסדר אונטערשטרייכן באַווייזט בלויז אַז ס'האָט זיך נאָך אַלץ ניט איינגעגעבן. פאַר מיר איז דאָס קיין חידוש ניט. וואָרים אַ סאָציאַליסט איז אַ מענטש וואָס פאַרמאָגט אַ געוויסע שטעלונג אין דענקען און האַנדלען, און ער האַלט אַז די וואָס זעען ניט איין די ריכטיקייט פון זיין שטעלונג גייען אויף אַ פאַלשן וועג. אָבער עס וואָלט דאָך געווען אַן אַבסורד צו טענהן אַז דער וואָס איז אַ ייד מוז האַלטן אַז דער ניט־ייד גייט אויף אַ פאַלשן וועג. צו זיין אַ ייד הייסט זיך אויסצולעבן פּערזענלעך און היסטאָריש אין געבונדנקייט צו אַ באַשטימטן סאָציאַלן קיבוץ, זיין פאַרפלאָכטן אין אַ באַשטימט קולטורעל געוועב. בקיצור, סאָציאַליזם איז אַ סאָציאַל־עטישע קאַטעגאָריע, בעת „ייד“ איז סאָציאַל ביאָלאָגיש אין כאַראַקטער. צו זאָגן אַז אַ שול איז אי יידיש, אי סאָציאַליסטיש איז פּונקט ווי מען וואָלט, למשל, זאָגן אויף אַן איינצלנעם מענטשן אַז ער איז אי שוואַך אין געזונט, אי אַן אימיגראַנט. ביידע קענען זיין גאַנץ אמת, עס איז אויך מעגלעך אַז אין דעם פאַל זאָל „שוואַך אין געזונט“ זיין אורזאַכלעך פאַרבונדן מיט „זיין אַן אימיגראַנט“, אָבער ווי באַגריפן שטאַמען די צוויי פון באַזונדערע וועלטן, און מוזן דעפינירט ווערן אין לחלוטין אַנדערע טערמינען.

ממילא, אויב קיין קלאָר אויסגעדריקטער תכלית איז ניטאָ, און קיין איינגעשטעלטע סביבה אויך ניט, בלייבט ניט פאַר פּראָגראַם־שאַפונג קיין פעסטער פונדאַמענט אויף וואָס זיך אָנצושפאַרן. האָט דאָס ממילא ניט געקענט אַרויסרופן קיין סאָציאָלאָגישע אויספאָרשונגען, ווי די וואָס איך האָב פריער דערמאָנט, קיין אויפגאַבע צו אַנאַליזירן דאָס יידישע לעבן, כדי אויף די דאָזיקע מאַטעריאַלן צו בויען שול־פּראָגראַמען(16). יידישע שול־פּראָגראַמען האָבן קיין אַנדער ברירה ניט געהאַט ווי זיך אין גאַנצן סומך צו זיין אויף מיינונגען פון עקספּערטן, און אויף דערגרייכונגען פון דער ניט־יידישער וועלט. איך וויל דאָס באַין אופן ניט גרינגשעצן, אָבער דאָס איז צו ווייניק, מוראדיק ווייניק, אויף צו בויען אַ יידישע שול. די חסרונות דערפון לאָזן זיך גאַנץ שטאַרק פילן(17).

איך האָב שוין אַזוי אָפט אָנגעוויזן אויף דער סתירה צווישן רייד און מעשים ביי אַסך שול־פירער. אין יידישע שולן איז די

סתירה געוואָרן אַזאַ שאַרפע אַז ווערטער און פּראַקטישע אַרבעט הערן שוין באַלד אויף צו האָבן וועלכע עס איז שייכות צווישן זיך. אָפט, כמעט אַלע מאָל, איז די פּראַקטיק אַ גאַנץ קאָנסער־וואַטיווע, איינגעהאַלטענע, געפירט לויט לאַנג־אָנגענומענע מעטאָדן און אויף טראַדיציאָנעלע רעלסן. אין דער זעלביקער צייט גייען ניט אַראָפּ פון די ליפּן אַזעלכע ווערטער ווי אַרבעט, זעלבסט־טעטי־קייט, פרייהייט. די סתירה איז שוין געוואָרן אַ געוואוינהייט און מען פילט זי שוין מער ניט. אָבער סיי די טעאָרעטישע רייד, סיי די פּראַקטישע מעשים שטאַמען ניט פון קיין פאַרשעדישע אונטער־נעמונגען אין אונדזער אייגענער וועלט, איז דעריבער ניט שווער אַז יעדע פון זיי זאָל פירן איר אייגן, אָפּגעזונדערט לעבן.

אָדער נעמט, למשל, אַזאַ פאַקט. שול־פּראָגראַמען קענען געבויט ווערן לויט איינצלנע לימודים — און דעמאָלט איז די קלאַסיפיקאַציע די זעלביקע ווי די באַזונדערע צווייגן אין דער וויסנשאַפט — און לויט קאָנצענטראַציעס, וואָס דאָס שליסט איין אַן אַלגעמיינע אָרגאַניזאַציע פון טעטיקייטן און אינפאָרמאַציעס וואָס קאָפּירט ניט די קלאַסיפיקאַציע פון דער וויסנשאַפט, נאָר פּאַסט זיך צו צו די פאָדערונגען און אינטערעסן פון קינדער. דער ערשטער צוגאַנג, דער אַנאַליטישער, האָט תמיד געהערשט אין דער שול. דער צווייטער, דער סינטעטישער, איז אַ מאָדערנע דערגרייכונג, ספּעציעל פאַר דער עלעמענטאַר־שול. עס איז אַ פאַקט אַז כאָטש די יידישע שול האָט טעאָרעטיש תמיד זיך גע־שטעלט אויף דער זייט פון מאָדערנקייט, זענען אָבער אַלע פאַר־עפנטלעכטע פּראָגראַמען אַנאַליטיש געבויט. אַנדערש האָט עס ניט געקענט זיין. אַ סינטעטישע פּראָגראַם מוז פאַר זיך האָבן אַ קלאָר בילד פון אַ גאַנצער סביבה, און קען ניט געבוירן ווערן אין דער צעשטויבטקייט פון אַזאַ לעבן וואָס רינגלט אונדז אַרום.

אַלע זענען מודה אַז דאָס יידישע לעבן איז אַנדערש, אייגנאַר־טיק. עס איז אָבער דערוויַיל ניט געלונגען צו שאַפן אַ יידישע שול וואָס זאָל דאָס דאָזיקע לעבן אָפּשפּיגלען, פאַרטרעטן, און עס פון אינעווייניק באַרייכערן. ממילא איז נאָך ניט פאַראַן גענוג יידישער דערציערישער מאַטעריאַל וואָס זאָל קענען אויספילן די אידייע פון מאָטיווירטן שול־פּלאַן אין אונדזער לעבן. דאָס קען בכלל ניט געשען ווען שול און לעבן זענען אַזוי אומגעזונט פאַנאַנ־דערגעטיילט. די אינסטיטוציע וואָס ווערט פריער אָדער שפּעטער

— אין הסכם מיט לעבנס־תּנאים איבער וועלכע די שול האָט קיין שליטה ניט — נעמען אויף זיך די עובדא צו בויען אַ יידישע שול־פּראָגראַם, וועט דאַרפן דורכפירן אַ גרויסע היסטאָרישע אַרבעט. קיין אונטערנעמונג פאַר יחידים איז דאָס ניט. אָבער ווען די צייט וועט קומען, און די אַרבעט וועט זיך אָנהייבן, וועט דאָס זיין די ליכטיקסטע בשורה פאַר אונדזער שול.

איך האָב כסדר גערעדט וועגן יידישע שולן בכלל, ניט אָפּגעטיילט די נאָכמיטאָג־שולן וואָס מיר האָבן דאָ, אין אונדזער מדינה, פון די גאַנצע שולן אין אַנדערע לענדער. דאָס גרויסע וואָרט דאַרף, פאַרשטייט זיך, קומען פון די גאַנצע שולן. אָבער ווען מיר האָבן אין זינען דעם כאַראַקטער פון אונדזער סביבה, די שרעקלעכע מאַטעריעלע נויט וואָס מאַטערט אונדז, און דעם גרויזאַמען דרוק פון דרויסן וואָס ווערט אַלץ ערגער, שרעקלעכער, אוממענטשלעכער, — ווען מיר האָבן דאָס אַלץ אין זינען, דאַרף מען בלויז באַוואונדערן וואָס אַ יידישע שול איז פאָרט דאָ, וואָס זי גייט פאָראויס, כאָטש אויף אַ פאַמעלעכן אופן און אויף געדרייטע וועגן, קעגן אַלע אינעווייניקסטע און דרויסנדיקע שטרויכלונגען.

עס איז אוממעגלעך דאָ אויסצורעכענען אַלע פּראָבלעמען וואָס מיר וואָלטן געדאַרפט באַהאַנדלען, און אַלע אויפגאַבן וואָס מיר וואָלטן געדאַרפט אויף זיך נעמען, כדי צוצוגרייטן אַ וועג פאַר דער אַנטוויקלונג פון אַ יידישן מאָטיווירטן שול־פּלאַן. זאָל זיין גענוג אָנצואווייזן אויף עטלעכע וויכטיקע פּונקטן, סיי דירעקטע, סיי אומדירעקטע.

איך האָב פריער דערמאָנט אַז דער חדר האָט זיך אַנטוויקלט אין אַזאַ אַטמאָספערע פון יידישן נאַציאָנאַלן לעבן אַז ער האָט געמוזט ווערן אַ ריין דעפענסיווער סאָציאַלער מעכאַניזם. היינטיקע צייטן זענען טאַקע פאָרגעקומען טיפע ענדערונגען אין אונדזער יידישן באַוואוסטזיין, און אין אונדזער צוגאַנג צו אייגענע און אַלגעמיינע אויפגאַבן. אָבער די אַרומיקע אַטמאָספערע וואָס האָט געהאָלפן פורעמען דעם חדר איז געבליבן, נאָר ערגער געוואָרן, און די לויערנדיקע געפאַרן, וואָס שטעלן אין סכנה אונדזער לעבן, זענען זיכער ניט שוואַכער געוואָרן. די דאָזיקע לאַגע לייגט אויף אונדז אַרויף די גרויסע אחריות אַז מיר זאָלן וואָס גענויער און דעטאַלער אויספאָרשן די פּאָזיטיווע פאַרדינסטן פונם חדר. מיר דאַרפן זיך באַמיען צו זען אין פולן אָביעקטיוון ליכט יענע שרייפלעך

און שפּרינגפּעדער פונם שוץ־מעכאַניזם וואָס ער האָט געשאַפן וואָס קענען אויך מאָדערניזירט ווערן, צוגעפּאַסט צו אונדזער איצטיקער דערציערישער טעכניק. דער חדר, מיט זיינע טויזנטער יאָרן הינטער זיך, מיט זיין געשטאַלטן זיך לויט יעדן אינעווייניקסטן שטריך, לויט יעדן דרויסנדיקן צוואַנג, — עס וואָלט געווען דער גרעסטער חידוש ווען מיר זאָלן גאָר ניט האָבן וואָס צו לערנען פון אים, בעת די דרויסנדיקע לאַגע איז נאָך אַלץ אַזוי צעשטע־רעריש ווי אַמאָל, כאָטש אונדזער אינעווייניקסטער קולטור־צו־שטאַנד האָט זיך גרינטלעך געביטן. דער פּשוטער שכל איז מחייב אַז אין שייכות צו די ריין יידישע אויפגאַבן פון אונדזער שול מעגן מיר אפילו אַ פּריאָרי אָננעמען אַז דער אַלטער חדר האָט אונדז ניט ווייניקער וואָס צו לערנען ווי די סאַמע מאָדערנסטע שול־טעכניק(18).

ווען די יידישע שול־פּראָגראַם וואָלט זיך דורכאויס גערעכנט מיטן אַרומיקן לעבן וואָלט ניט מעגלעך געווען אַז אין איר זאָלן זיך כמעט ניט אָנזען די כאַראַקטעריסטישסטע אייגנשאַפטן פון אונדזער פאָלק. קיינער קען ניט לייקענען אַז מיר זענען אַ וועלט־פאָלק, צעזייט און צעשפּרייט איבער פאַרשיידענע לענדער; אַז די לענדער וואו מיר געפינען זיך אין גרעסערע צאָלן שפּילן אַ ראָלע אין אונדזער לעבן וואָס איז אַנדערש, און מער, ווי סתם לענדער; אַז עמיגראַציע איז אַ צעשטערנדיקער און בויענדיקער כוח אין דער יידישער וועלט, וואָס לאָזט זיך פילן כמעט אין יעדער יידישער היים; אַז די עקאָנאָמישע קלאַסן־טיילונג אין יידישן פאָלק איז אייגנאַרטיק און רופט זיך אָפּ אויף פאַרשיידענע אופנים אויף אונדזער אַנטוויקלונג; אַז זייענדיק אַ פאָלק זענען מיר צעטיילט אויף סביבות וואָס האָבן יעדע איר באַזונדער קולטורעל אויסזען, אַ דערשיינונג וואָס מיט איר שאַרפקייט שטעלט זי אונדז אַוועק אין אַ באַזונדער ליסט צווישן די פעלקער. די דאָזיקע פאַקטן האָבן דאָך ממש געדאַרפט אַרויסשפּריצן פון יעדן ווינקעלע פון אונדזער פּראָגראַם(19).

צוליב דער אומגעהייערער אַנטוויקלונג פון דער וויסנשאַפט און פון מאָדערנעם געזעלשאַפטלעכן לעבן ווערט די שול־פּראָגראַם אַלץ מער באַלאָדן מיט נייע התחייבותן, און ס׳וואַקסט אַלץ מער די סומע ידיעות מיט וועלכע מיר דאַרפן באַוואָפּענען דעם יונגן דור. ווי אומעטום גילט אויך דאָ דער כלל אַז „עס איז שווער צו

זיין אַ ייד", אַזוי אַז די יידישע שול־פּראָגראַם איז מחויב צו טראָגן אויף זיך נאָך אַ גרעסערע משא. האַלט איך דעריבער אַז אויף וויפיל מיר האָבן אין זינען אויך מיטלשול בילדונג דאַרפן מיר אָפּגעבן אַ קענטיקן פּלאַץ דער אַנטראָפּאָלאָגיע פון געזעלשאַפט־לעכע גרופּירונגען בכלל און פון ראַסן בפרט. דער דאָזיקער געדאַנק איז מיר קלאָר געוואָרן נאָך לאַנג איידער היטלער האָט דייטש־לאַנד אַראָפּגעפירט פון זינען. ווארים דאָס זענען פּראָבלעמען וואָס פילן אָן די אַרומיקע לופט פון יעדן פון אונדז, און פון יעדן יידישן קיבוץ, און אָן קלאָרע ידיעות וועגן זיי קען קיין יידיש קינד ניט אַריינטרעטן אין דער דערוואַקסענער וועלט ווי אַן איב־טעליגענט אָריענטירטער מיטגליד.

אַחוץ די דערמאָנטע פונקטן וואָס וואָלטן געדאַרפט זיין דירעקט אַריינגעוועבט אין דער יידישער שול־פּראָגראַם, זענען פאַראַן אַנדערע פּראָבלעמען וואָס זייער אומדירעקטע שייכות צו אַ ריכטיקער פּראָגראַם בויאונג איז אַזוי בולט אַז מען דאַרף דאָס גאָרניט אונטערשטרייכן. מיר קומט טיילמאָל אויס צו הערן זשורנאַליסטישע מיינונגען אַז זייער אַ שלעכטע דערציערישע ווירקונג האָט אויף יידישע קינדער דער פאַקט וואָס זיי זענען אָפּט געצוואונגען צו באַקומען זייער שול־דערציאונג אין אַ פרעמדער קולטור־ספערע, און פון לערער וואָס זענען זיי קולטורעל פרעמד. דאָס איז אַ השערה וואָס לייגט זיך אויפן שכל, ווען מען זאָל דעם גאַנצן ענין ווי געהעריק קוואַליפיצירן. אָבער בלויז געניע אויס־פאָרשונגען קענען אַזאַ פראַגע דעצידירן. איז טאַקע שלעכט ווען קינדער און לערער שטאַמען ניט פון דער זעלביקער קולטור סביבה? איז דאָס תמיד אַזוי אָדער בלויז ביי געוויסע תנאים? אויב בלויז ביי געוויסע תנאים, וועלכע? וואָסערע מאָמענטן פון דער קולטור סביבה שפּילן דאָ אַ גרעסערע, אָדער קלענערע ראָלע? איז די שפּראַך דער וויכטיקסטער פאַקטאָר? אויב יאָ, איז דאָס אַ שאַרפערע פּראָבלעם אין פוילן, ווי, למשל, אין אַמעריקע, און אפילו אין פוילן איז דעמאָלט די פּראָבלעם אַן אַנדערע פאַר אַנדערע יידישע סביבות. בקיצור, מען קען דאָ ניט אָפּקומען מיט מיינונגען, בפרט נאָך ווען דער ענין גופא איז אַזוי אומגעהייער וויכטיק פאַר אונדז. אין דער מאָדערנער פּסיכיאַטרישער ליטעראַטור איז אַזאַ פּראָבלעם שוין אויפגעהויבן געוואָרן אונטערן נאָמען „קולטור־

קאָנפליקטן״(20), אָבער פאַרשטייט זיך אַז אונדזער ספּעציעלע לאַגע פאָדערט אַ ספּעציפישע באַהאַנדלונג.

ניט ווייניקער וויכטיק איז פאַר אונדז פעסטצושטעלן די מיינונג אַז יידישע קינדער באַזיצן העכערע לערן־פייאיקייטן, אָדער העכערע אינטעליגענץ. דאָס גייט צוזאַמען מיט פאָרשן אַנדערע איגנשאַפטן ווי, למשל, אָנהאַלטעוודיקייט(21), אָדער טעמפּעראַ־מענט(22), אָדער מוזיקאַלישע פייאיקייט(23), אָדער סאָציאַלע ביי־גונגען(24), אד״ג. ניט אומעטום איז דאָס אַ פראַגע וועגן העכער און נידעריקער, נאָר אויך וועגן אַנדערשקייט, וואָס דאַרף זיכער האָבן אַן איינפלוס אויף געפּלאַנטער שול־דערציאונג.

אין 1931 האָט רומיאַנעק געמאַכט אַ סך הכל וועגן די אַר־בעטן איבער פאַרגלייכנדיקער אינטעליגענץ צווישן יידן און ניט־יידן(25). ער האָט אַרומגענומען דאָס רוב, כאָטש ניט אַלע, וויכטיקערע פאָרשונגען ביז יענער צייט. עס ווייזט זיך אַרויס אַז יידישע אינטעליגענץ־העכערקייט איז ניט אַזאַ אַבסאָלוטע זי־כערקייט ווי טייל רעדן זיך איין. רומיאַנעק איז דער עיקר פאַר־אינטערעסירט צו באַווייזן אַז אויב יידן שטייען יאָ העכער אין דעם פּרט איז נאָך ניט געדרונגען אַז דאָס קומט בירושה. איך גלויב ניט אַז דאָס איז דאָס וויכטיקסטע פּינטל פון דער פּראָבלעם. מיט עטלעכע חדשים צוריק האָט בריל פאַרעפנטלעכט אַן אַרבעט איבער דעם דאָזיקן ענין(26), און ער קומט צו אַזאַ מין אויספיר: „עס איז דאָ איבערגעגעבן געוואָרן אַ קריטישער סך הכל פון 23 פאַרגלייכנדיקע פאָרשונגען וועגן דער אינטעליגענץ פון יידן און ניט־יידן. דערווייל איז ניטאָ קיין איין פאָרשונג קעגן וועלכער מען זאָל ניט קענען אַוועקשטעלן ערנסטע טענות. די שרייבער פון די באַהאַנדלטע פאָרשונגען האָבן אַריבערגעטראָטן פונדאַמענטאַלע כללים פון גילטיקער וויסנשאַפטלעכער אַרבעט אויפן פעלד פון גייסטיקע ראַסישע אונטערשיידן״. ער שטעלט אַרויס צוויי הויפּט טענות: ערשטנס, וואָס דאָס רוב פאָרשונגען האָבן ניט אויסגע־מיטן דעם פאַקטאָר פון די סאָציאַל־עקאָנאָמישע מדרגות פון די פאַרגליכענע נאַציאָנאַלע גרופּעס; צווייטנס, וואָס די באַנוצטע אינטעליגענץ־טעסטן האָבן זיך ניט גערעכנט מיטן פאַקטאָר פון שפּראַך־פייאיקייט ביי די טעסטירטע קינדער. אַן אַנדער פּסיכאָלאָג האַלט אַז ס׳איז איצט אפילו קיין האָפענונג ניטאָ אַז מיר זאָלן עפּעס דערגיין וועגן ראַסן אונטערשיידן אין אינטעליגענץ. דאָס איז צוליב

דעם ווייל, ערשטנס, קענען מיר ניט אויסמיידן קיין ריין סביבהדיקע אונטערשיידן. צווייטנס, ווייסן מיר ניט וואָס עס איז אַ ראַסע. דריטנס, קענען מיר ניט באַשטימען וואָס איז אינטעליגענץ(27). ווען מען באַנוגנט זיך אָבער מיט מער פּראַקטישע אַמביציעס — דאָס מיט וואָס אַ שול־פּראָגראַם דאַרף זיך קודם כל רעכענען — דאַרף מען ניט ווערן אַזוי פּעסימיסטיש. אויב ראַיעלע אינפאָרמאַציע ווערט אַרויסגעבראַכט וועגן יידישער פּסיכאָלאָגיע, מאַכט שוין ניט אויס ווי מיר דעפינירן דאָס דאָזיקע וואָרט, עס מאַכט אויך ניט אויס צי מיר רעכענען זיך טעאָרעטיש מיט ירושה אָדער סביבה, וויכטיק פאַר פּראַקטישע צוועקן איז דאָס סיי ווי.

פון די אַלגעמיינע פּראָבלעמען וואָס האָבן אַן אומדירעקטע שייכות צו דער פּראָגראַם פון יידישער שול־דערציאונג, וויל איך אָנרירן נאָך איינע, דאָס איז די פּראָבלעם פון צוויי־שפּראַכיקייט. אויב עס איז אמת וואָס געוויסע אָנגעזעענע אויטאָריטעטן האָבן געזאָגט וועגן דעם ענין, דאַרף עס אויף אונדז אָנוואַרפן אַ שרעק(26). צוויי־שפּראַכיקייט, אָדער מער־שפּראַכיקייט איז אַן אָרגאַנישע טייל פון דער גאַנצער יידישער לאַגע אין דער וועלט. פאַרשטייט זיך אַז אפילו ווען מיר זאָלן ברי־לי זיין איבערגעצייגט אַז צוויי־שפּראַכיקייט טוט אָן צרות, קען מען צוליב דעם קיין פאָלק ניט „אויפגעבן". אָבער דעמאָלט וואָלטן מיר כאָטש געקענט טראַכטן מיט וואָס די **לאַגע צו פאַרבעסערן**.

פון די אַלע אויסגערעכנטע אַלגעמיינע פּראָבלעמען איז די לעצטע, דאַכט זיך מיר, די פּראַקטישסטע און נאָענטסטע פאַר אונדזער דערציערישער אַרבעט. איך וועל דעריבער איר אָפּגעבן דאָס קומענדיקע קאַפּיטל. לאָמיר זען וואָס מיר ווייסן וועגן דעם, און וואָס מיר האָבן אַ רעכט צו דרינגען פון דעם וואָס מיר ווייסן.

ז. סך־הכל

לאָמיך נאָר ניט פאַרגעסן נאָכאַמאָל אונטערצושטרייכן דעם עקספּערימענטאַלן כאַראַקטער פון אַ שול, און דעם חוב זיך אָפּצוהיטן פון גוזמאדיקע זיכערקייטן. מחמת דעם איז אַזוי וויכטיק אויסצואַרבעטן סטאַנדאַרטיזירטע טעסטן אויף צו מעסטן שול־דערגרייכונגען. מען דאַרף ניט צושרייבן צו טעסטן קיין כישופדיקע בוחות. מען טאָר אויך פון אַ טעסט ניט אַרויסדרינגען דאָס וואָס

ער ווייזט ניט אָן דירעקט. אַ טעסט איז קודם כל אַ פּראַקטישער אינסטרומענט אויף צו באַשטימען אָביעקטיוו דעם אויפטו פון געוויסע מעטאָדן אין אַ באַשטימטער שול־סביבה, פאַר דער גרעס־טער צאָל תלמידים פון אַ באַשטימטן עלטער. מען קען ניט זאָגן אַז אָביעקטיווע טעסטן זענען גלייך מעגלעך פאַר אַלע לימודים אין אַ שול. אָבער דאָרט וואו דאָס איז מעגלעך איז עס ממש אַ ברכה פאַר אַלע צדדים ווען מען הערט אויף צו זיין אין גאַנצן אָנגעוויזן אויף פּערזענלעכע מיינונגען, און פּערזענלעכע קאַפּריזן.

אַ שול איז ניט קיין איין־מאָל־פאַר־אַלעמאָל פאַרטיקע אינ־סטיטוציע. זי טאָר דאָס ניט זיין. זי האָט התחייבותן ניט בלויז צו קינדער, נאָר אויך צו אַלע וואָס זענען דירעקט און אומדירעקט מיט איר פאַרבונדן. אַלע דאַרפן פון איר לערנען, לערער ניט ווייניקער ווי תלמידים. זי דאַרף אָנווייזן נייע וועגן, באַשטעטיקן אמתן, פאַרריכטן טעותן, און אויפהאַלטן אַן עכט ישוב הדעתדיקן געמיט־צושטאַנד. אָביעקטיווע טעסטן פאַרמאָגן דעם כוח אונדז צו ווייזן וואָס מיר קענען לערנען פונם לערנען.

פון דעם אַלעם וואָס אין דעם קאַפּיטל איז געזאָגט געוואָרן קען מען זען אַז די פּראָצעדור פון שאַפן אַ שול־פּראָגראַם צעטיילט זיך אויף זעקס הויפּט אויפגאַבן:

1. פעסטשטעלן דעם תכלית פון שול־דערציאונג. ביי אונדז, וואו די יידישע שול האָט ספּעציעלע שטרויכלונגען, און איז ניט קיין זעלבסטפאַרשטענדלעכקייט ביי אַלע טיילן פון פאָלק, דאַרף מען אויך קלאָר פעסטשטעלן דעם יידישן תכלית.

2. זאַמלען מאַטעריאַלן פון אַרומיקן און פאַרגאַנגענעם לעבן, און לויט אָביעקטיווע רעזולטאַטן, עקספּערטישע מיינונגען, און שכל הישר, אויסשטעלן זיי אין דער אָרדענונג פון זייער וויכטיקייט.

3. אַרויסשיילן יענע עלעמענטן וואָס נייטיקן זיך אין ספּעצ־יעלע לימודיסטישע סיטואַציעס, און זיי אַוועקשטעלן אין דער פאָרם פון לערן־איינסן.

4. פאַרבינדן זיי מיט אינטערעסאַנטע טעטיקייטן פון קינדער און באַשטימען אינהאַלט און פאָרם פון לימודיסטישער טעטיקייט, צוגעפּאַסט צו עלטער און אינטעליגענץ מדרגה פון די קינדער.

5. פאַרבינדן טעטיקייטן אין מאָטיווירטע אונטערנעמונגען וואו אונטערן לערערס השגחה ווערן צילן, צוועקן און תכליתן סינטעטיזירט.

6. שאַפן אַן אַפּאַראַט אויף צו טעסטן און בייטן פּרטים, און גאַנצע טיילן, פון דער פּראָגראַם ווען דאָס איז נייטיק.

די דאָזיקע זעקס פּונקטן דריקן אויס אומדירעקט דעם גע־דאַנק אַז עס איז בכלל ניט פאַראַן אַזאַ זאַך ווי אַן איינציקער קאָנ־קרעטער, פאָראויסבאַשטימטער פּלאַן פאַר אַלע פּלעצער, פעלקער און באַדינגונגען. אפילו די אייגנאַרטיקע שטריכן פון פערזענלעכ־קייט פון לערער וועט, און מעג, ווירקן אויף געוויסע מאָמענטן פון דער פּראַקטישער דורכפירונג. דאָס וואָס דער פּלאַן דאַרף ניט זיין אומעטום און אַלעמאָל דער זעלביקער, דאָס וואָס ער לאָזט אַזוי פיל פרייען פּלאַץ פאַר אַנטוויקלונג, איינפאַל, און ענדע־רונגען אין אַקצענטירטע און ניט־אַקצענטירטע מאָמענטן, דאָס איז גראָד אַ גרויסע מעלה. וואָרים דאָרט וואו די פּראָבלעם באַשטייט אין סינטעטיזירנדיקער טעכניק צווישן צוועקן, צילן, און תכליתן, זענען פאַראַן אַסך וועגן „וואָס פירן קיין רוים", און קיין איינער פון זיי איז ניט אויסגעפּלאַסטערט מיט גאָלע רויזן. בקיצור, אַלע קוואַלן פון נייע שאַפנדיקע כוחות — פון וועלכער זייט זיי זאָלן ניט קומען — דאַרפן תמיד געהאַלטן ווערן אי ברייט צעעפנט אי שטרענג קאָנטראָלירט אין דער זעלביקער צייט.

קאַפּיטל צען

צווייִשפּראַכיקייט

א. פאַרשפּרייטקייט פון צווייִשפּראַכיקייט.

פאַראַן עטלעכע סיבות צוליב וועלכע פעלקער זענען אָפט געצוווּנגען זיך צו באַקענען און באַנוצן מיט צוויי שפּראַכן. דאָס קען זיך נעמען פון ברוטאַלן צוואַנג, ווי, למשל, די רוסיפיקאַטאָרישע און גערמאַניזאַטאָרישע פּאָליטיק אין איצטיקן פּוילן פאַר דער מלחמה. אָדער די איצטיקע אַרויפגעצוווּנגענע איטאַליענישע אַסימילאַציע פּאָליטיק אין טיראָל. עס קען אויך שטאַמען פון פּראַקטישער נויט. די אינדיאַנער מאַיאַס פון יוקאַטאַן, למשל, האָבן אַן אייגענע שפּראַך. דערצו מוזן זיי נאָך קענען די שפּראַך פון לאַנד, שפּאַניש, און אויך די האַנדל־שפּראַך, ענגליש. די אירלענדער זענען איצט ניט געצוווּנגען צו קענען ענגליש, אָבער פון שטאַנד־פּונקט פון פּראַקטישן לעבן קענען זיי זיך אָן דער דאָזיקער שפּראַך ניט באַגיין. צווייִשפּראַכיקייט קען אויך זיין פאַרבונדן מיט אַ אידעאַלער צוגעבונדנקייט צו אַ שפּראַך, כאָטש עס איז פאַראַן אַן אַנדערע וואָס דאָס לעבן גופא צווינגט אַרויף. אַזאַביישפּיל געפינען מיר אין דער יידישער באַציאונג צו העברייאיש אין משך פון דער גאַנצער גלות־געשיכטע. די פּראָבע אויפצולעבן אַלט איריש אין אירלאַנד, כאָטש ענגליש איז שוין געווען די אַלגעמיין אָנערקענטע שפּראַך בעת אירלאַנד איז געוואָרן באַפרייט, געהערט אויך צו דער דאָזיקער קאַטעגאָריע. ביישפּילן פון דעם מין געפינען מיר אויך אַסך אין די פאַראייניקטע שטאַטן. דאָ צווינגט דאָס לעבן אַרויף מיט אַן אומגעהייערער קראַפט די ענגלישע שפּראַך, און דאָך זענען פאַראַן אַסך פון דער אימיגראַנטישער באַפעלקערונג וואָס שטרעבן זיך אָן מיט אַלע כוחות אַז די קינדער זאָלן זיך אויך באַקענען מיט זייער נאַציאָנאַלער שפּראַך. אַזוי טוען דאָ די אַלבאַניער, פינלענדער, סלאָוואַקן, גריכן, פּאָליאַקן, יידן,

יאַפּאַנעזער, אאַ"וו. מילער וויל האָבן אַז דאָס ווערט דאָ געטאָן בלויז פון אַזעלכע פעלקער וואָס זייערע שפּראַכן זענען אונטער־דריקט געוואָרן אין דער אַלטער היים(1). אָבער די אָנגעגעבענע ליסט אַליין באַווייזט אַז דער דאָזיקער כלל האַלט ניט תמיד אויס. ווי עס זאָל ניט זיין, פעלקער זענען אָפט צווייִשפּראַכיק אי ווייל זיי מוזן, אי ווייל זיי ווילן, אי צוליב ביידע סיבות צוזאַמען.

מיר, יידן, זענען אפשר דאָס מערקווערדיקסטע צווייִשפּראַ־כיקע פאָלק וואָס די וועלט פאַרמאָגט. ביי אונדז זענען גילטיק אַלע אויסגערעכנטע סיבות, און אַלע אַנדערע מעגלעכע סיבות וואָס מען וואָלט געקענט אָנגעבן פאַר צווייִשפּראַכיקייט. איז אויב די וויסנשאַפט נעמט זיך אונטער אונדז צו לאָזן הערן וואָסער ווירקונג דער דאָזיקער פאַקט קען האָבן אויף מענטשן בכלל און אויף קינדער בפרט, דאַרפן מיר נאַטירלעך זיין פון די ערשטע דאָס צו וועלן אויסגעפינען. צווייטנס, דאַרף אונדז אויך אַביסל „וואָ־רעמער" ווערן ווען מיר דערוויסן זיך אַז מיר זענען ניט די איינציקע וואָס טראָגן זיך אַרום מיט אַזאַ מין „הויקער" — אויב מען דאַרף דאָס בכלל אַוועקשטעלן אין אַ קאַטעגאָריע פון אומנאָרמאַלקייט.

צווייִשפּראַכיקייט, ווי געזאָגט, איז זייער ווייט פאַרשפּרייט. ווי ווייט? אויב מיר זאָלן האָבן אין זינען ניט בלויז באַזונדערע שפּראַכן, נאָר אויך דיאַלעקטן — און פון אַ פּסיכאָלאָגישן שטאַנד־פּונקט איז עס דאָך כמעט די זעלביקע זאַך — איז אין איראָפּע, למשל, באַלד ניטאָ קיין איין פאָלק וואָס זאָל ניט זיין קיין נוגע בדבר, ווי דר. וויינרייך ווייזט דאָס אָן אַזוי קלאָר(2). אָבער אפילו ווען מיר האָבן אין זינען בלויז די איראָפּייאישע נאַציאָנאַלע מינאָריטעטן, וואָס קעמפן פאַר דער אייגענער שפּראַך אונטערן פרעמדן דרוק פון דער לאַנד־שפּראַך, איז אויך די צאָל אַ געוואַלטיק גרויסע. איך מאַך די דאָזיקע באַגרענעצונג כדי צו דערנענטערן די פּראָבלעם צו אונדזער אייגענער יידישער לאַגע. אָבער אויך אין אַזאַ פאַל זענען מיר ווייט, ווייט ניט אַליין. אָט איז אַ ליסט פון נאַציאָנאַלע מינאָריטעטן, און זייערע צאָלן, אין כמעט אַלע לענדער פון איראָפּע (אַחוץ ענגלאַנד און סאָוויעטן פאַרבאַנד), וואָס ביי זיי איז צווייִשפּראַכיקייט אַ נאַטירלעכער פּועל יוצא פון דעם וואָס זיי ווילן לעבן בכלל, און פון דעם וואָס זיי ווילן לעבן ווי אַ פאָלק(3).

פעלקער	צאָלן	פעלקער	צאָלן
דייטשן	8,524,000	גרעקן	310,000
אוקראַינער	5,660,000	קראָאַטן	230,000
יידן	4,910,500	סלאָוואַקן	222,000
קאַטאַלאָניער	4,500,000	טשעכן און מאַראַווויער	166,500
מאַדיאַרן	2,939,500	סערבן	142,000
טערקן און טאָטערן	1,270,000	ליטווינער	130,000
בולגאַרן און מאַקעדאָניער	1,250,000	אַרמענער	112,000
ווייס־רוסן	1,063,000	פראַנצויזן	80,000
פּאָליאַקן	1,136,000	ווענדן	72,000
רוסן	684,000	לעטן	22,500
אַלבאַניער	641,000	דענער	10,500
רומענער	552,000	עסטן	8,000
סלאָווענער	387,000	שוועדן	7,800

דער סך הכל באַטרעפט 35,030,000, ד״ה, אַרום אַ העלפט פון גאַנץ דייטשלאַנד, אָדער אַביסל ווייניקער פון פראַנקרייך, און גרעסער פון דער גאַנצער באַפעלקערונג אין ענגלאַנד. ווען מען זאָל דאָ צורעכענען ניט בלויז די „גלות“ פעלקער, נאָר אויך די וואָס לעבן בשותפות מיט אַנדערע (למשל, בעלגיע און שווייצאַריע), און אַזעלכע וואָס ביי זיי לעבן צוויי שפּראַכן צוליב אַנדערע אָביעקטיווע סיבות (למשל, דייטש און פראַנצויזיש אין עלזאַס), וואָלטן, פאַרשטייט זיך, די צאָלן געווען נאָך אַסך גרעסער.

שפּראַך איז, ווי מיר ווייסן גאַנץ גוט, אַ באַזונדערס שאַרפער אויסדרוק פון פּסיכישן לעבן, און אַ ריזיקער פאַקטאָר אין פּסיכישער און קולטורעלער אַנטוויקלונג. עס לייגט זיך דעריבער אויפן שכל אַז די געצוואונגענקייט זיך צו באַנוצן מיט מער ווי איין שפּראַך זאָל זיך אָפּרופן אויף געוויסע אופנים אויף אָט די דאָזיקע פּראָצעסן. היינט אויב דער ענין נעמט אַרום עטלעכע צענדליק מיליאָן אין אייראָפּע אַליין, און מסתמא נאָך אַסך מער אין אַנדערע טיילן פון דער וועלט, וואָלט דאָך געווען דער גרעסטער חידוש ווען עס זאָל ניט אַרויסרופן אַ וואַרעמען אינטערעס ביי פּסיכאָלאָגן

דאָס צו וועלן אויספאָרשן. פאַר די וואָס האָבן צו טאָן מיט קינדער און שול־דערציאונג איז דער ענין נאָך האַרבער און פּראַקטישער. וואָס איז דער פּרייז, אין טערמינען פון פּסיכישער אַנטוויקלונג, וואָס קינדער דאַרפן באַצאָלן ווען זיי דאַרפן לעבן אין צוויי שפּראַך ספערעס? אויב מען דאַרף מיט זיי לערנען צוויי שפּראַכן, ווי אַזוי זאָל דאָס געטאָן ווערן? זאָל מען אָנהייבן ביידע שפּראַכן גלייכ־צייטיק? אפשר איז בעסער מען זאָל מיט זיי אָנהייבן צום ערשט אין שפּראַך, דערנאָך די אַנדערע? אויב דאָס לעצטע איז בעסער, ווי גרויס דאַרף זיין דער צייט־אָפּשטאַנד? אויב דער שפּראַך לימוד האַלט זיך ביי געוויסע מעטאָדן בעת מיר האָבן צו טאָן מיט איינשפּראַכיקע קינדער, וואָסערע ענדערונגען זענען נייטיק ביי צווייִשפּראַכיקע? אַזוי וואַקסן אויס אַ ריי אומגעהייער קאָמפּלי־צירטע פּראָבלעמען וואָס דער פאָרשער פון צווייִשפּראַכיקייט דאַרף נעמען אויף זיך צו פאַרענטפערן.

ב. צווייִשפּראַכיקייט און אינטעליגענץ

פאַראַן אַזעלכע וואָס האַלטן אַז עס ליגט אַ גרויסע מעלה אין דעם וואָס מען לערנט מיט אַ קינד אַ פרעמדע שפּראַך, אַחוץ דער אייגענער. אַזוי, למשל, איז דער פּסיכאָלאָג סוויפט ביי זיך זיכער אַז דאָס לערנען פרעמדע שפּראַכן מיט קינדער הייבט זיך אָן צו שפּעט אין דער שול־סיסטעם(4). אַן ענלעכע מיינונג פון אַ מענטשן מיט דערפאַרונג דריקט דאָס אויך נאָך שאַרפער: „עס איז מיין גלויבן און מיין פּראַקטיק אַז מען קען מיט ניצלעכע רעזולטאַטן אַריינברענגען אַ פרעמדע שפּראַך אַזוי פרי ווי אין קינדערגאָרטן עלטער“(5). אָבער דאָס איז אַלץ גערעדט אין אַלגע־מיין. וואָרים אַזוי שנעל ווי עס האָבן זיך אָנגעהויבן וויסנשאַפטלעכע אויספאָרשונגען איבער צווייִשפּראַכיקייט זענען אַרויסגעבראַכט גע־וואָרן אַנדערע מיינונגען און אַנדערע עצות.

פראַנק סמיט האָט געמאַכט אַן אויספאָרשונג צווישן די קינדער פון וועילס(6) און פאַרגליכן אַזעלכע וואָס רעדן אי ענגליש, אי קעלטיש, מיט אַזעלכע וואָס זייער איינציקע שפּראַך איז בלויז ענגליש. ער האָט זיך באַנוצט מיט פיר סאָרטן אָנגענומענע טעסטן וואָס ברענגען אַרויס סיי שפּראַך קענטעניש, סיי די פיאיקייט צו דענקען. די שלוסן צו וועלכע ער קומט זענען שוין ניט קיין

פריילעכע פאַר די צווייִשפּראַכלער. לויט זיינע רעזולטאַטן קומט אויס אַז איינשפּראַכיקע קינדער צווישן אַכט און עלף יאָר האָבן אַ גרעסערע פעולה אין דער ענגלישער שול ווי די צווייִשפּראַכיקע, אין די פֿיִאיקייטן זיך אויסצודריקן, אין זייער ווערטער־אויסקלייב, און אין דער פּינקטלעכקייט פון געדאַנק. בקיצור: „צווייִשפּראַכיקייט איז ניט בלויז ניט קיין מעלה, נאָר גראָד דער היפּוך, עס איז אַ גרויסער חיסרון, לכל הפּחות אונטער דער איצטיקער אָרגאַניזאַציע פון שולן אין וועילס". דער אמת איז אַז ניט אין אַלע טעסטן האָבן זיך די איינשפּראַכיקע תמיד אַרויסגעוויזן בעסער. אָבער ווען מען רעכנט צונויף די רעזולטאַטן פון די עטלעכע שולן וואו די טעסטן זענען דורכגעפירט געוואָרן, און מען חשבונט אויס דער דורכשניט, דעמאָלט זעט זיך כסדר אַרויס די העכערקייט פון די איינשפּראַכיקע.

אַן אַרבעט אויף אַ גרעסערן פאַרנעם האָט דורכגעפירט אין זעלביקן לאַנד ד. דזש. סאַר(7). זיין אַרבעט האָט אַרומגענומען 828 קינדער פון עלעמענטאַר־שול־עלטער, און באַנוצט האָט ער זיך מיט טעסטן וואָס שטייען אַסך העכער בנוגע סטאַנדאַרטיזאַציע ווי די מיט וועלכע סמיט האָט געאַרבעט. סאַר האָט זיך באַנוצט מיט דער אַמעריקאַנער ווערסיע פון די בינעי טעסטן (סטענפאָרד־בינעי). אחוץ דער אויספאָרשונג פון אינטעליגענץ האָט סאַר אויך געוואָלט דערגיין צי ס'איז פאַראַן עפּעס אַ נפקא מינה צווישן איינשפּראַכיקע און צווייִשפּראַכיקע קינדער אין זייער חוש פאַר ריטעם, און אין זייער אויסגעהאַלטנקייט ביים באַנוצן די רעכטע האַנט אין שרייבן און זשעסטיקולירן. אַנדערע טעסטן האָט ער אויך דורכגעפירט ביי אוניווערזיטעט סטודענטן, כאָטש זייער צאָל איז שוין געווען אַסך קלענער, בלויז 241.

פון די באַשלוסן צו וועלכע סאַר קומט וועל איך בלויז איבער־געבן די וויכטיקסטע. ערשטנס, איינשפּראַכיקע קינדער וואָס קומען פון דאָרפישע געגנטן זענען העכער אין בינעי טעסטן פון די צווייִשפּראַכיקע וואָס קומען פון די זעלביקע געגנטן. צווייטנס, די שייכות צווישן איינשפּראַכיקע און צווייִשפּראַכיקע אוניווערזיטעט סטודענטן וואָס קומען פון דערפער איז אַקוראַט די זעלביקע וואָס ביי די עלעמענטאַר־שול קינדער, וואָס דאָס באַטייט אַז דער חילוק פאַרבלייבט אויף שטענדיק(8). דריטנס, אין שטאָטישע געגנטן ווייזט זיך כמעט ניט אַרויס קיין שום נפקא מינה צווישן די איינשפּראַכיקע

און צווייִשפּראַכיקע, סיי קינדער, סיי עלטערע. פּערטנס, ביי די צווייִשפּראַכיקע איז אָפּט פֿאַרגעקומען אַ אומזיכערקייט און צע־מישטקייט ביים באַנוצן די רעכטע האַנט אין שרייבן און אין זשעסטיקולירן, וואָס דערפֿון קען אויסקומען אַז די צעמישטקייט טראָגט זיך איבער פֿונעם מאָרך שטח וואָס האָט אַ שייכות צו שפּראַך צו יענעם מאָרך שטח וואָס איז פֿאַרבונדן מיטן באַנוצן די רעכטע האַנט.

מילא, אויף דער לעצטער השערה לוינט זיך ניט אָפּצושטעלן. זי קלינגט זייער מאָדנע, און איז קעגן אַלץ וואָס מיר, יידן, וויסן וועגן צווייִשפּראַכיקע קינדער אָדער גרויסע. בכל אופן איז זי אין ערגעץ פֿון קיינעם ניט באַשטעטיקט געוואָרן(9). אָבער אויך די פֿריערדיקע השערות, וועגן די צווייִשפּראַכיקע פֿון דאָרפֿישע געגנטן, לאָזן זיך ניט פֿאַרשטיין. נאָך אַלע דערקלערונגען בלייבט דאָך די קשיה: פֿאַרוואָס זאָל די אַנטוויקלונג פֿון אַלגעמיינער אינ־טעליגענץ באַאיינפֿלוסט ווערן פֿון איינשפּראַכיקייט אָדער צוויי־שפּראַכיקייט? דער ענין איז לחלוטין ניט אַזוי פּשוט, און מען דאַרף די חקירה ודרישה פֿירן אַביסל ווייטער.

די פֿריערדיקע טעסטן זענען אַלע געגעבן געוואָרן אין ענגליש, זיי זענען באַשטאַנען פֿון פֿראַגעס וואָס זענען געשטעלט געוואָרן אין ענגליש און אויף וועלכע מען האָט אויך געדאַרפֿט ענטפֿערן אין ענגליש. איז דאָך מעגלעך אַז די קינדער וואָס האָבן געהאַט אַ שלעכטע מערכה נעמט זיך עס ניט דערפֿון וואָס זיי זענען שוואַך אין אינטעליגענץ, נאָר ווייל זיי זענען קנאַפּע לומדים אין דער שפּראַך. כדי צו באַזייטיקן די דאָזיקע מניעה האָט יאַשיאַקאַ אָנגע־ווענדט אַן אַנדער מעטאָדע(10). ער האָט גענומען יאַפּאַנעזישע קינדער פֿון קאַליפֿאָרניע, וואָס לערנען זיך אין ספּעציעלע יאַפּאַנישע נאָכמיטאָג שולן. ער האָט זיך באַנוצט מיט אַ סטאַנדאַרטיזירטן אינטעליגענץ טעסט אי אין ענגליש, אי אין יאַפּאַנעזיש, און אויס־געפֿונען אַז די יאַפּאַנעזישע קינדער אין אַמעריקע שטייען נידע־ריקער פֿון די אַמעריקאַנער אין דער ענגלישער פֿאָרם פֿון טעסט, און נידעריקער פֿון די יאַפּאַנעזישע קינדער פֿון יאַפּאַן אין דער יאַפּאַנעזישער פֿאָרם. דאָס נעמט זיך אפשר פֿון דעם וואָס די קינדער לעבן אין אַ צווייִשפּראַכיקער ספֿערע. איך זאָג „אפשר“, ווייל איך וויל דערמיט אויס־דריקן יאָשיאָקאָס שטעלונג. ער איז, ווייזט אויס, ניט צו

שטאַרק איינגעגלויבט אין זיין השערה. וואָרים ער גיט צו אַז: „עס איז נאָך פּריציייטיק צו זאָגן עפּעס באַשטימטס וועגן דעם נוצן אָדער שאָדן פון צווייִשפּראַכיקער דערציאונג פון יונגע קינדער, אָבער די ראיות וואָס ווערן דאָ אָנגעגעבן, כאָטש גאַנץ קאַרגע, ווייזן אַז די עלטערע קינדער זענען פיאיקער צו אָפּערירן מיט צוויי שפּראַכן ווי די ייִנגערע". צוויי שפּראַכן פאָדערן, נאָך זיין מיינונג, אַ געוויסע גייסטיקע צייטיקייט אַז מען זאָל זיי קענען באַהערשן.

יאָשיאָקאָ דריקט אויס נאָך אַ געדאַנק וואָס איך וויל דאָ אײַבערגעבן, ווייל איך האַלט אים פאַר זייער וויכטיק. פאַר יונגע קינדער איז אַ צווייטע שפּראַך ניט מער ווי נאָך אַ צוגאָב צו זייער ווערטער-זיכרון. דאָס וואָרט איז דעמאָלט פאַרבונדן מיט אַ זאַך וואָס פאַרמאָגט ניט קיין כאַראַקטעריסטישן אידייען-אינהאַלט. אָבער ביי עלטערע קינדער קען שוין אַזאַ שפּראַך אַרויסרופן אידייען אין שייכות צו אַ זאַך וואָס איז בלויז כאַראַקטעריסטיש פאַר דער דאָזיקער שפּראַך, און ניט פאַר דער אַנדערער שפּראַך וואָס זיי באַזיצן. מיט אַנדערע ווערטער: „די ייִנגערע רופן זיך אָפּ איינשפּראַכיק, די עלטערע צווייִשפּראַכיק".

אויב די שלעכטע ווירקונג פון צווייִשפּראַכיקייט אויף דער אַנטוויקלונג פון אינטעליגענץ איז נאָך ווייניק, קומט זאַנדער(11) און זוכט צו באַווייזן אַז די דאָזיקע נעגאַטיווע ווירקונג שפּרייט זיך אויס אויפן וואוקס פון דער גאַנצער פּערזענלעכקייט. ער האַלט אַז אַ צוגאָב פון אַ פרעמדער שפּראַך צו דער מוטער שפּראַך פירט צו אַ קאָנפליקט צווישן צוויי באַזונדערע געפיל-ספערעס, און דאָס מוז נאַטירלעך שטערן אַז עס זאָל זיך פאָרמירן אַ פעסטע, איינגעשטעלטע פּערזענלעכקייט. ביי צווייִשפּראַכיקע קינדער ליידט ניט בלויז די גאַנצקייט פון דער שפּראַך, נאָר אויך די אינטעלעקטועלע אַנטוויקלונג, און עס ווערט אָפּגעשוואַכט די סאַמע מעגלעכקייט אַז עס זאָל געשאַפן ווערן אַ האַרמאָנישער מאָראַלער כאַראַקטער. וועגן אַלגעמיינע ערנסטע פּסיכישע שטערונגען, ווי אַ רעזולטאַט פון צווייִשפּראַכיקייט, דערציילן אויך ניוועןהויז און הענס(12).

אַסך שכלדיקער זעט אויס צו זיין די טענה אַז די פּעולה וואָס אַ קינד האָט אין דער שול איז אָפּהענגיק אָן דער שפּראַך פון דער היים. אויב די מוטערשפּראַך פון קינד איז ניט די זעלביקע וואָס די שול-שפּראַך דעמאָלט וועט אַזאַ קינד שטיין נידעריקער

אין פאַרמעלע קענטעניש לגבי יענע קינדער וואָס ביי זיי האָבן היים און שול די זעלביקע שפּראַך. מעגיוועל האָט אויסגעפאָרשט די דאָזיקע לאַגע ביי אַמעריקאַנער קינדער וואָס זייער מוטערשפּראַך איז שפּאַניש. אַזעלכע געפינען זיך אין היפשע צאָלן אין די שטאַטן וואָס ביי דער מעקסיקאַנער גרענעץ, ווי טעקסעס, אַריזאָנאַ און ניו מעקסיקאָ. ער האָט די קינדער אויסגעפּרובירט מיט די אַזוי־גערופענע „סטענפאָרד קענטעניש טעסטן", ד"ה, אַזעלכע טעסטן וואָס זייער עובדא איז אויסצוגעפינען ווי ווייט די קינדער שטייען אין זייערע שול־לימודים לויט עלטער און קלאַס. דער סך הכל פון זיין אַרבעט פּירט דערצו אַז די שפּאַניש־רעדנדיקע קינדער שטייען נידעריקער אין לייענען ווי אין אַריטמעטיק, נידעריקער אין ריכטיקן אַריטמעטישן חשבונען ווי אין אַריטמעטישן דענקען בכלל, און נידעריקער אין באַנעמען פּאַראַגראַפן ווי דעם טייטש פון איינצלנע ווערטער. דער דאָזיקער פאָרשער שטרייכט אונטער: „אויב אונדזערע רעזולטאַטן זענען טיפּיש איז קיין ספק ניטאָ אַז דאָס דורכשניטלעכע שפּאַניש־רעדנדיקע קינד ליידט פון אַן ערנס־טער און כסדרדיקער שטערונג אין דער שפּראַך, לכל הפּחות ביזן אַכטן קלאַס"(13). ענלעכע רעזולטאַטן גיט איבער טשאָוקאַ וועגן טשעכישע קינדער וואָס זייער מוטערשפּראַך איז טשעכיש און די שול־שפּראַך דייטש, און אַביסל אויף אַן אַנדער אופן זעט זיך אַרויס דאָס זעלביקע ביי טאָטערשע קינדער לויט דער אויספאָר־שונג פון איראַגלאָ ביקטשענטיי און לאַוווראָוואַ־ביקטשענטיי(14).

איך האָב פריער אויסגעדריקט מיין פאַרוואונדערונג פאַרוואָס מען זאָל בכלל אָננעמען אַז צוויישפּראַכיקייט איז בכוח צו פאַר־האַלטן די אַנטוויקלונג פון אַ קינדס אינטעליגענץ. און אַ חידוש נפלא וואָלט עס געווען ווען עס וואָלט זיך אַרויסגעוויזן צו זיין אמת. דאָס וואָלט דאָך געהייסן אַז אַ צוויישפּראַכיקע באַפעלקערונג דאַרף זיין נאַרישער, אָדער אומפּראַקטישער, אָדער בכלל צוריק־געשטאַנען לגבי איינשפּראַכיקע געזעלשאַפטן. אַזאַ זאַך וואָלט זיך דאָך זיכער געדאַרפט וואַרפן אין די אויגן. די טעסטן וואָלטן דעמאָלט בלויז געדאַרפט באַשטעטיקן אַן איינדרוק וואָס שכלדיקע מענטשן וואָלטן באַקומען אין פאַרשיידענע ווינקלען פון דער וועלט. אָבער דער אמת איז דאָך אַז ביז עס האָט זיך אָנגעהויבן די אַרבעט מיט די טעסטן האָט זיך דאָס קיינעם אפילו ניט געחלומט. דאָס

אַליין איז געגוג אָפּצושוואַכן אונדזער צוטרוי צו דער גאַנצער הנחה.

ניט קלענער וואָלט געווען דער חידוש פון אַ ריין טעאָרע־טישן שטאַנדפּונקט. וואָרים מה נפשך: אויב מיר זאָלן האַלטן מיט יענע וואָס זאָגן אַז אינטעליגענץ איז אַ באַשטימטע, איינגעבוירענע און שטענדיקע פיאיקייט אין אַ מענטשן, וואָלט פּשוט ניט געווען צו פאַרשטיין פאַרוואָס דאָס זאָל זיך בייטן אַזוי גרינטלעך אונטערן דרוק פון נאָך אַ שפּראַך. די מענטשלעכע אינטעליגענץ האָט זיך אַנטוויקלט, און איז דאָס וואָס זי איז, אין די ראַמען פון אַ געוויסן שטענדיקן כאַראַקטער פון דער אַרומיקער סביבה. מען קען זיך פאַרשטעלן אַז עפּעס אַ צופאַל, אַן אומגליק, אַ קאַטאַסטראָפע, זאָל צעוואַרפן אפילו די איינגעוואָרצלסטע און פעסטערע פּסיכישע בנינים פון דער פערזענלעכקייט. וואָרים די נאָרמאַלע פּסיכיק איז לכתחילה צוגעפּאַסט צו געוויסע אויסגעהאַלטענע דרכים פון סביבהדיקן לעבן, און קען אָנהאַלטן איר שטענדיק פּנים אין געוויסע גרענעצן פון אַזאַ מין אַלגעמיינעם גאַנג. ווען אָבער עס קומט פאָר אומגעריכט אַ טיפע אויפטרייסלונג, וואָס שטייגט אַריבער די דאָזיקע גרענעצן, איז נאַטירלעך אַז אונדזער פּסיכיק זאָל דעם קלאַפּ ניט קענען אויסהאַלטן און בלייבן דאָס וואָס זי איז געווען, אָדער וואָס איר איז באַשערט געווען צו זיין אונטער נאָרמאַלע תנאים. אָבער מער־שפּראַכיקייט געהערט ניט צו דער קאַטעגאָריע פון פלוצלונגע צו־פאַלן און קאַטאַסטראָפעס אין דער וועלט. פון אייביק אָן האָבן פאַרשיידענע באַדינגונגען אין לעבן פון פעלקער אַרויפגעצוואונגען אויף מיליאָנען מער ווי איין שפּראַך. לויט ווי די לאַגע איז איצט אין דער וועלט, ווי מיר האָבן עס פריער געזען, איז דאָס אַ ווייט־פאַרשפּרייטע נאָרמאַלע כאַראַקטעריסטיק פון סאָציאַלן לעבן פון אַסך פעלקער און טיילן פון פעלקער. הייגט אויב דאָס איז ריכטיק — און דאָס קען מען דאָך ניט אָפּלייקענען — איז היתכן?

אויב ווידער מען זאָל אָננעמען אַז אינטעליגענץ איז דער עיקר אַ פונקציע פון דער סביבה, איז פונקט אַזוי שווער צו פאַרשטיין פאַרוואָס צווישפּראַכיקייט זאָל האָבן אויף איר אַ שלעכטע ווירקונג. עס איז אמת אַז צוויי שפּראַכן קענען פירן צו אַ צעמישעניש אין אויסדרוק, אפשר אויך אין דענקען. אָבער פונקט אַזוי קען מען אויך אָנווייזן אַסך מעלות. נייע ווערטער, אויסדרוקן, אידיאָמען, באַרייכערן אינטעלעקטועלע און עמאָציאָנעלע מעגלעכקייטן, ברענ־

געגן אַרײַן אין באַוואוסטזיין די כאַראַקטעריסטישע קאָנסטרוקציעס פון שפּראַכן און עפּעס אויף נייע קוואַלן פון איגעווייניקסטן אויס־דרוק.

אָבער די פאַקטן? ווי קען מען אַפּלייקעגען די פאַקטן וואָס די טעסטן האָבן באַוויזן? דאָ דאַרפן מיר זיין מער אָפּגעהיט, וואָרים ווען מען צעגלידערט די אַלע רעזולטאַטן ווייזט זיך ערשט אַרויס אַז דער ענין איז גאָרניט אַזוי פּשוט ווי אַסך טעסטער האָבן זיך פאָרגעשטעלט. איין שרייבער, וואָס באַציט זיך ספּעציעל אויף דער אַרבעט מיט שפּאַניש־אַמעריקאַנער קינדער, דער־מאָנט אָט וועלכן אינטערעסאַנטן פאַקט(15): אין ניו מעקסיקאָ, למשל, האָבן די שולן אויסגעאַרבעט אַ סטאַנדאַרט וואָקאַבולאַר וואָס מען האַלט אים פאַר דעם געוואונטשענעם ציל פאַר די קינדער וואָס זייער מוטערשפּראַך איז ניט קיין ענגליש. אָבער די סטענפאָר־בינעי אינטעליגענץ טעסטן — וואָס געפינט זיך צווישן די סאַמע פאַרשפּרייטסטע אינטעליגענץ טעסטן אין אַמעריקע — פאַרמאָגן אַסך ווערטער וואָס גייען ניט אַרײַן אין דער ווערטער־ליסט פון די שולן אין ניו מעקסיקאָ. אין 114 פאַרשיידענע פאַלן זענען געווען פולע 82 ווערטער וואָס די קינדער האָבן ניט געקענט וויסן לויט דער ווערטער־ליסט פון די שולן. אַזוי ווי עס נעמט דאָך עטלעכע יאָר צייט ביז די שפּאַניש־רעדנדיקע קינדער באַהערשן די עקזיסטירנדיקע ווערטער־ליסט קען מען שוין פאַרשטיין ווי עס שפּיגלט זיך אָפּ זייער אינטעליגענץ ביי אַ סטענפאָרד־בינעי אינטע־ליגענץ טעסט. זיי קומען אַרויס נידעריקער אויף דער סקאַלע, כאָטש זייער אינטעליגענץ איז דאָ גאָט די נשמה שולדיק.

דער זעלביקער שרייבער ווייזט אָן אויף נאָך אַ גרעסערער זינד, אפשר אויף דער גרעסטער זינד אין די דאָזיקע אַלע אַרבעטן, וואָס בעת איינשפּראַכיקע און צווייישפּראַכיקע קינדער ווערן פאַר־גליכן רעכנט מען זיך ניט געגנוג מיט פאַרשיידענע סאָציאַלע, סביבהדיקע און קולטורעלע פאַקטאָרן, וואָס זענען דאָך אפשר ניט גלייך ביי ביידע גרופּעס(16). ממילא איז דאָך מעגלעך אַז די ניט־גלייכקייט אין אינטעליגענץ שטאַמט גאָר פון אַנדערע סיבות, און האָט מיט צווייישפּראַכיקייט לחלוטין ניט וואָס צו טאָן.

אַחוץ דעם זענען די רעזולטאַטן פון פאָרשונגען גאָר ניט אַזוי איינהייטלעך ווי עס קען זיך אין פלוג אויסווייזן. איך האָב פריער דערמאָנט סאָרס אַרבעט וואו די הינטערשטעליקייט פון צוויי־

שפּראַכיקע קינדער זעט זיך בלויז אַרויס אין דאָרפישע געגנטן, אָבער ניט אין שטאָטישע. נאָך קלאָרער זענען די רעזולטאַטן פון פּ. מ. סיימאָנדס אין זיין אַרבעט וואָס האָט אַרומגענומען 531 קינדער אויף די האַוואַי־אינדזלען. אויף יענע אינדזלען, וואו די באַפעלקערונג באַטרעפט, לויט דער בריטאַניקאַ, 333,420 נפשות, געפינט זיך אַ רייכער געמיש פון די פאַרשיידנסטע פעלקער און ראַסן. עס זענען דאָרט פאַראַן האַוואַיער, כינעזער, יאַפּאַנעזער, קאָרייער, פּאָרטוגעזער, שפּאַניער, פּאָרטאָריקער, פילּיפּינער, צפון איראָפּייער, אַמעריקאַנער, און גרופּעס וואָס שטאַמען פון געמישטע חתונות צווישן האַוואַיער און מזרח אַזיאַטישע פעלקער. בילדונג פאַר קינדער פון 6 ביז 14 ווערט אַרויפגעצוואונגען פון געזעץ, און די לימודים אין די שולן זענען אָנגעפירט געוואָרן אויף ענגליש נאָך לאַנג איידער די פאַראייניקטע שטאַטן האָבן די אינדזלען אַנעקסירט אין 1898. אַחוץ די רעגירונג־שולן עקזיסטירט דאָרט אויך אַ גרויסע צאָל פּריוואַטע לערן־אינסטיטוציעס וואו פאַרשיידענע פעלקער, ספּעציעל די יאַפּאַנעזער, האַלטן אָפּ קלאַסן אין דער פרי אָדער נאָכמיטאָג כדי צו לערנען מיט די קינדער די שפּראַך און קולטור פון זייער פאָלק. ווי מיר זעען זענען דאָ די באַדינגונגען אַזעלכע אַז די לופט איז ממש פול מיט מער־שפּראַכיקייט. דער פריער דערמאָנטער פּ. מ. סיימאָנדס האָט דעריבער געוואָלט אויסגעפינען פון קינדער וואָס לערנען אין פּריוואַטע כינעזישע שולן וואו די אומגאַנג שפּראַך איז כינעזיש וואָסער ווירקונג דאָס האָט אויף זייערע פייאיקייטן אין ענגליש(17). זיינע רעזולטאַטן ווייזן אַז אין אַלגעמיינער שפּראַך פייאיקייט (בנוגע ענגליש) איז קיין שום הינטערשטעליקייט ביי די דאָזיקע קינדער כמעט ניטאָ. ווען עס קומט אָבער צו דער רייכקייט פון וואָקאַבולאַר און די מעגלעכקייטן צו באַנוצן די ווערטער וואָס מען קען, שטייען העכער די איינשפּראַכיקע קינדער. אָבער אפילו דאָ, ווייזט סיימאָנדס, זענען די אונטערשיידן צווישן איינצלנע קינדער אַסך גרעסער ווי די אונטערשיידן וואָס שטאַמען פון לערנען אין אַ כינעזישער שול.

אין אַן אַנדער אויספאָרשונג, פון אַ לערערין פון האַוואַיער אוניווערזיטעט, גייען די רעזולטאַטן נאָך אַביסל ווייטער. אַזוי ווי עס לעבן דאָרט פעלקער וואָס אין זייערע שפּראַכן לייענט מען פון לינקס צו רעכטס און פון אויבן אַראָפּ, האָט זי לכתחילה געוואָלט אויסגעפינען וואָסער ווירקונג עס האָבן אויף קינדער,

וואָס לערנען זיך לייענען אין אַ ר'עגירונג שול, ווען זיי לערנען אויך אין אַ שול אויף זייער מוטערשפּראַך(18). דערווייל האָט זי שוין געפונען אַ טעכנישע מעגלעכקייט אויף אויפצונעמען די פראַגע וועגן זייער אינטעליגענץ. אין דער דאָזיקער אויספאָרשונג קומט אויס אַז די אָריענטאַלישע קינדער וואָס לערנען זיך אין אַ ניט־ענגלישער שול זענען העכער אין אינטעליגענץ ווי די וואָס לערנען ניט אין אַזעלכע שולן. דעם דאָזיקן חידושדיקן פאַקט דער־קלערט מיס סמיט דערמיט וואָס אין פּריוואַטע שולן, וואו מען דאַרף צאָלן שכר לימוד, לערנען זיך קינדער פון פאַרמעגלעכערע היימען, און פון אַן אינטעליגענטערן טייל פון דער באַפעלקערונג, ממילא האָבן די קינדער רייכערע קוואַלן פון וואַנען צו שעפּן.

דאָס איז נאָך אַלעמען אַ גאַנץ מעגלעכע השערה, אָבער לויט דער דאָזיקער מיינונג קומט דאָך אויס אַז דער עיקר איז דער סאָציאַלער און קולטורעלער הינטערגרונט, און ווען אַזעלכע לעבנס־תנאים דערהייבן די אינטעליגענץ מדרגה פון אַ קינד, קען עס צווייישפּראַכיקייט ניט אָפּשאַפן. נאָך מער, עס קען דאָך זיין אַז צווייישפּראַכיקייט גופא איז אַ פאַקטאָר אין אַזאַ דערהייבונג, ווען זי איז פאַרבונדן מיט אַ רייכערער גייסטיקער אַרומיקייט, און איז אַליין אַן אויסדרוק פון אַט דער קולטורעלער עשירות.

ווען מיר זאָלן אָננעמען אַז צווייישפּראַכיקייט האָט אַ נעגאַטיווע ווירקונג אויף דער אַנטוויקלונג פון אינטעליגענץ וועט עס דאָך הייסן אַז די דאָזיקע קינדער זענען לכתחילה באַשאַנקען מיט אַלע פּאָטענ־ציעלע כוחות פאַר נאָרמאַלן פּסיכישן וואוקס. אלא וואָס דען? שפּעטער, ווען אין זייער גייסטיקן לעבן רייסן זיך אַריין צוויי שפּראַכן פאַרהאַלט דאָס דעם גאַנג פון זייער אַנטוויקלונג. ממילא קומט אויס אַז ווען מען זאָל אַזעלכע קינדער געבן אַן אינטעליגענץ־טעסט אין די ייִנגערע יאָרן, ווען זיי זענען נאָך געווען מער איינ־שפּראַכיק, וואָלטן די רעזולטאַטן געדאַרפט זיין בעסערע ווי ביי שפּעטערדיקע טעסטן. אַזאַ אַרבעט האָט דורכגעפירט ה. ס. היל(18"). ער האָט גענומען 40 קינדער, פון זעלביקן עלטער און דער זעלבי־קער סביבה, וואָס זייערע עלטערן זענען אַלע איטאַליענישע אימי־גראַנטן. אין ערשטן שול־יאָר האָט ער די קינדער געגעבן אַ סטענ־פאָרד־בינעי טעסט. דערנאָך, אין פינפטן שול־יאָר, און אויך אין זעקסטן, האָט ער זיי געגעבן צוויי אַנדערע טעסטן. די קאָרעלאַציע צווישן דעם ערשטן טעסט מיט די שפּעטערדיקע צוויי איז געווען

72. און 78., בעת די קאָרעלאַציע צווישן די שפּעטערדיקע צוויי טעסטן גופא איז געווען 85. קומט אויס אַז דער אינטעליגענץ־וויפלער (זע ווייטער, זייט 312) פון ערשטן שול־יאָר האָט גאַנץ פיין זיך אויס־געגליכן מיט די רעזולטאַטן פון פינף־זעקס יאָר שפּעטער. די וואַקסנדיקע צווישפּראַכיקייט האָט קיין שאָדן ניט געבראַכט.

ג. צוויי סאָרטן אינטעליגענץ טעסטן

עס איז בכלל נייטיק אונטערצושטרייכן אַז די וויט גרעסטע צאָל טעסטן וואָס זענען דורכגעפירט געוואָרן אין פאַרבינדונג מיט דער פּראָבלעם פון צווישפּראַכיקייט, זענען פונם שפּראַכיקן סאָרט. מען פרעגט קינדער געוויסע פראַגעס, און זיי דאַרפן ענטפערן בעל פה אָדער בכתב. די קריטיק אויף דער דאָזיקער איינזייטיקייט האָט טאַקע געפירט דערצו אַז עס זאָלן געשאַפן ווערן אַזעלכע טעסטן וואו קינדער ווערן אויפגעפאָדערט עפּעס צו טאָן, ניט עפּעס צו זאָגן אָדער שרייבן. ביי שפּראַכיקע טעסטן באַקומען אַן איבעריקע פּרעמיע יענע קינדער וואָס זענען באַשאָנקען מיט אַ באַזונדער שפּראַכלעכער געשיקטקייט, און עס לײַדן אַזעלכע וואָס זענען ניט אַזוי פריי מיט שפּראַך. אמת, די עצם שפּראַך פייאיקייט מעג גערעכנט ווערן ווי אַ מאַניפעסטאַציע פון אינ־טעליגענץ, אָבער אַ הויכע מדרגה פון פאַרלאָזלעכקייט פאָדערט אַז אַ ניט־שפּראַכיקער טעסט זאָל העלפן דעצידירן אין אַזעלכע פאַלן וואו מען וויל זיין זיכערער מיט רעזולטאַטן.

אויב דאָס איז ריכטיק בכלל, על אחת כמה וכמה אין פאַלן וואו מען וויל ספּעציעל אויסגעפינען די ווירקונג פון שפּראַכן אויף דער אַנטוויקלונג פון אינטעליגענץ. אין אַזעלכע פאַלן וואָלט דאָך געווען זיכערער אין גאַנצן צו עלימינירן דעם שפּראַך פאַקטאָר פונם טעסט כדי עס זאָל קענען געמאַכט ווערן אַן אמתדיק אָביעק־טיווער פאַרגלייך אין אינטעליגענץ צווישן די איינשפּראַכיקע און די צווישפּראַכיקע. פאַר אַזאַ צוועק קען אויך ניט גילטן די מעטאָדע פונם פריער דערמאָנטן יאַשיאַקאַ. ער האָט אויסגעפונען — דורך באַנוצן דעם זעלביקן טעסט אי אין דער ענגלישער אי אין דער יאַפּאַנעזישער ווערסיע — אַז אויפן ענגלישן טעסט, זענען די אַמעריקאַנער יאַפּאַנעזישע קינדער נידעריקער פון אַמעריקאַנער,

און אויפן יאַפּאַנעזישן טעסט, נידעריקער פון די יאַפּאַנעזער אין יאַפּאַן.

עס איז גאַנץ מעגלעך אַז צווייִשפּראַכיקע קינדער זאָלן אין די יינגערע יאָרן זיין אָרימער אין יעדער פון די צוויי שפּראַכן ווי איינשפּראַכיקע. און אויב אַ טעסט איז שטאַרק אָפּהענגיק אָן שפּראַך פאַקטאָר קענען אַזעלכע קינדער אַרויסקומען נידעריקער פון די איינשפּראַכיקע. אָבער דאָס וועט נאָר זיין אַ דאַנק שוואַכערע קענטענישן אין יעדער שפּראַך באַזונדער, כאָטש פון שטאַנדפּונקט פון שפּראַך פיאיקייט בכלל, ד״ה, פון שטאַנדפּונקט פון זייערע צוזאַמענדיקע שפּראַכלעכע קענטענישן איןביידע שפּראַכן שטייען זיי העכער. ביי די טעסטן האָט זיך נאַטירלעך דאָס ניט געקענט אַרויסווייזן, ווייל די טעסטן זענען דאָך, יעדער אין זיך אַליין, איינשפּראַכיק.

לאָמיר נעמען אַ קלאָרן ביישפּיל. לויטן סטענפאָרד־בינעי טעסט דאַרף אַן אַכט יאָריק קינד קענען דעפינירן 20 ווערטער. לאָמיר זאָגן אַז דאָס זעלביקע קומט פאַר אין דער יאַפּאַנעזישער רעוויזיע פונם בינעי טעסט. ווען אַן אַמעריקאַנער קינד פון דעם עלטער דעפינירט אַלע 20 ווערטער הייסט עס „נאָרמאַל״, ווייל דאָס איז אויך געטאָן געוואָרן פון דער מאַיאָריטעט אַמעריקאַנער קינדער וואָס אויף זייערע ענטפערס איז די נאָרם געבויט. דאָס זעלביקע איז ריכטיק אויך בנוגע די יאַפּאַנעזישע קינדער. אויב אָבער יאַפּאַנעזישע צווייִשפּראַכיקע קינדער אין אַמעריקע וועלן דעפינירן בלויז 10 ווערטער פון דער אַמעריקאַנער ליסט וועט דאָס הייסן הינטערשטעליק. ווען זיי וועלן ווידער ענטפערן בלויז אויף 10 ווערטער פון דער יאַפּאַנעזישער ליסט וועט דאָס ווידער הייסן הינטערשטעליק. אָבער אין דער אמתן האָבן זיי דאָך דעפינירט 20 ווערטער, און דאָך העלפט דאָס ניט אין זייער פאַל.

בכלל, אויב די גרייס פון וואָקאַבולאַר פאַר אַ באַשטימטן עלטער איז אַ מאַניפעסטאַציע פון אינטעליגענץ, פאַרוואָס זאָל פון אַ קינד אַוועקגענומען ווערן דער קרעדיט פון „נאָרמאַלקייט״ ווען זיין וואָקאַבולאַר איז פון דער געהעריקער גרייס נאָר ער שפּרייט זיך אויס אויף צוויי שפּראַכן? און וויפיל קרעדיט זאָל מען געבן אַ קינד ווען עס קען אַ געוויסע צאָל ווערטער אין איין שפּראַך און די זעלביקע צאָל ווערטער פאַר די זעלביקע

באַגריפן נאָך אין אַן אַנדער שפּראַך? מען קען ניט זאָגן אַז די באַקאַנטשאַפט מיט „טיש" און טעיבל" זאָל גערעכנט ווערן פאַר צוויי ווערטער, ווייל ביידע דריקן אויס דעם זעלביקן באַגריף, אָבער פאַרט איז עס מער ווי איין וואָרט. די דאָזיקע פּראָבלעם ווערט נאָך האַרבער ווען עס קומט צו גאַנצע פראַזן אָדער זאַצן. מען וואָלט אפשר געקענט זאָגן אַז דאָ האַנדלט זיך וועגן אַ ריין פּראַקטישן ענין, און פּראַקטיש ווייזט זיך אַרויס אַז דאָס קינד איז פאַרט נידעריקער לויטן געגעבענעם טעסט. אָבער דעמאָלט האָט דאָך קיין זינען ניט צו רעדן וועגן אינטעליגענץ. אַחוץ דעם, אויב מיר באַטראַכטן די פראַגע ריין פּראַקטיש איז נאָך ווייט ניט זיכער ווער עס איז דער געווינער. עס קען דאָך געמאָלט זיין אַז דאָס צווייִשפּראַכיקע קינד זאָל אין לעבן מער קענען אויפטאָן, דורך דער מעגלעכקייט צו קומען אין באַציאונגען מיט צוויי סאָציאַלע ספערעס און קולטורן, איידער דאָס איינשפּראַכיקע קינד. פון דער אַנדערער זייט, אויב מיר האָבן דער עיקר אין זינען די פּראַקטישע זייט, דעמאָלט דאַרפן מיר דאָך בכלל ניט לייגן דעם טראָפ אויף דעם וואָס עס קומט פאָר אין דער יונגער קינדהייט, נאָר אויף די רעזולטאַטן צו וועלכע דאָס קען פירן אין שפּעטערדיקן לעבן. עס איז דאָך, לכל הפחות, מעגלעך אַז צווייִשפּראַכיקייט, אפילו ווען זי גייט תחילת צוזאַמען מיט אַ געוויסער שפּראַך באַגרענעצטקייט, אַנטוויקלט זיך ביי גינציקע תנאים אַזוי אַז יעדע שפּראַך בליט זיך פאַנאַנדער אין איר פולער מאָס לויט דער אינטעליגענץ און בילדונג פונם מענטשן. וואָלט דאָך אַסך פּראַקטישער געווען אויסצופאָרשן ניט בלויז דעם סטאַטישן צושטאַנד פון אַ צווייִשפּראַכיקער קינדהייט נאָר אויך, און דער עיקר, די דינאַמישע כוחות וואָס צווייִשפּראַכיקייט טראָגט פאַר דער צוקונפט. מעגלעך אַז די דאָזיקע כוחות זענען דורכאויס נעגאַטיווע, אָבער דאָס דאַרף מען דאָך ערשט אויספאָרשן.

דער חסרון פון דעם וואָס די טעסטן זענען על פּי רוב זיך צופיל סומך אויף שפּראַך איז אַן ענין אויף וועלכן מען דאַרף זיך נאָך אַביסל אָפּשטעלן. אַזאַ טעסט איז דאָך מחייב אַז, אין אַלע פאַלן און אונטער אַלע באַדינגונגען, דאָס קינד וואָס איז הינטערשטעליק אין שפּראַך איז שוין ממילא אויך הינטערשטעליק אין אינטעליגענץ. דאָס איז נאַטירלעך אַן אוממעגלעכע השערה. עס זענען דעריבער אויסגעאַרבעט געוואָרן אַנדערע טעסטן וואו שפּראַך איז

כמעט ווי ניט פֿאַרטראָטן. מען גיט אַ קינד, למשל, טיילן פֿון אַ בילד און די אויפֿגאַבע איז צונויפֿצושטעלן פֿון זיי דאָס גאַנצע בילד, אָדער מען דאַרף אַריינפּאַסן עטלעכע דרייעקיקע קלעצלעך פֿון פֿאַרשיידענע גרייסן אין אַ ברעט וואָס איז ספּעציעל צוגעגרייט פֿאַר דעם צוועק. אַזעלכע טעסטן פֿאָדערן ניט מען זאָל עפּעס דערקלערן, אָדער זאָגן, נאָר געוויסע טואונגען. וועלן מיר זיי רופֿן „טואונג־טעסטן“. עס הערשט איצט אַ פֿאַרשפּרייטע מיינונג צווישן פּסיכאָלאָגן אַז די טואונג־טעסטן דאַרפֿן דערגאַנצן די שפּראַך טעסטן.

ביי צווייִשפּראַכיקע קינדער, וואו מען קען זיך אפשר ריכטן אויף אַ געוויסער אָרימקייט אין שפּראַך, איז אונדזער עובדא אויסצוגעפֿינען אויף ווי ווייט דאָס רופֿט זיך אָפּ אויף דער אינטע־ליגענץ. אָבער אויב אַזוי איז דאָך דער פּשוטער שכל מחייב אַז אַזעלכע פֿאַלן קענען בלויז דעצידירט ווערן דורך טואונג־טעסטן. פֿון דעם שטאַנדפּונקט דאַרף אויסקומען אַז אויב אָרימקייט אין דער טעסט־שפּראַך גייט ניט צוזאַמען מיט הינטערשטעליקייט אין אינ־טעליגענץ וואָלטן צווייִשפּראַכיקע זיך געדאַרפֿט אַרויסווייזן בעסער ביי טואונג־טעסטן ווי ביי שפּראַך טעסטן. וואָס זאָגן די פֿאַקטן? אָבער איידער מיר גייען איבער צו דעם פּונקט איז נייטיק צו מאַכן עטלעכע דערקלערונגען וועגן די ציפֿערן וואָס ווערן באַנוצט אויסצודריקן די רעזולטאַטן פֿון אינטעליגענץ טעסטן.

די פֿראַגן וואָס קינדער דאַרפֿן פֿאַרענטפֿערן אין די טעסטן זענען נאַטירלעך אַנדערע פֿאַר יעדן עלטער, אָדער כראָנאָלאָגישן עלטער. וואָס ייִנגער אַ קינד אַלץ לייכטער זענען די פֿראַגן, און וואָס עלטער — אַלץ שווערער. ווען אַ קינד פֿאַרענטפֿערט אַלע פֿראַגן וואָס זענען אויסגעשטעלט פֿאַר צען יעריקע קינדער, איז עס דעמאָלט גייסטיק צען יאָר אַלט, מאַכט ניט אויס ווי אַלט עס אין כראָנאָלאָגיש. פֿאַרשטייט זיך אַז אויב דאָס קינד איז כראָנאָ־לאָגיש ייִנגער הייסט עס אַז עס שטייט גייסטיק העכער פֿונם דורכשניט. אויב אָבער עס איז כראָנאָלאָגיש עלטער איז עס דע־מאָלט גייסטיק נידעריקער. דאָס ווערט אויסגעדריקט דורך די ציפֿערן וואָס גיבן איבער די רעזולטאַטן פֿונם טעסט. מען מאַכט פּשוט אַן אַריטמעטישן חילוק וואו דער גייסטיקער עלטער ווערט צעטיילט אויפֿן כראָנאָלאָגישן. לאָמיר אָננעמען אַז אַן אַכט יאָריק

קינד פאַרענטפערט אַלע פראַגן וואָס זענען צוגעפּאַסט צום צען יאָריקן עלטער. דעמאָלט

1.25 = 10 גייסטיקער עלטער / 8 כראָנאָלאָגישער עלטער.

כדי אויסצומיידן ברוכצאָלן כפלט מען די 1.25 אויף 100 ווערט דערפון די צאָל 125. אָט דער ציפער 125 ווערט אָנגערופן דער אינטעליגענץ־וויפלער פונם געגעבענעם קינד.(19). אויב, למשל, דאָס קינד איז כראָנאָלאָגיש אַלט צען יאָר און עס קען בלויז ענט־פערן אויף די פראַגן וואָס ווערן פאַרגעבן אַכט יעריקע קינדער, דעמאָלט 80 = 100 × .80 = 8 גייסטיקער עלטער / 10 כראָנאָלאָגישער עלטער.

אָט אַזוי קומט אויס אַז דער אינטעליגענץ־וויפלער פונם צווייטן קינד איז בלויז 80. ווען גייסטיקער עלטער און כראָנאָלאָגישער עלטער זענען אַקוראַט גלייך איז, פאַרשטייט זיך, דער אינטעלי־גענץ־וויפלער פונקט 100. אויף אַזאַ אופן ווייזן די ציפערן וואו די קינדער האַלטן אין אינטעליגענץ.

איצט ווילן מיר איבערגיין צו פאַרגלייכן די רעזולטאַטן פון טואונג־טעסטן און שפּראַך־טעסטן אויף צווייִשפּראַכיקע קינדער. פינטנער און קעלער האָבן טאַקע שטאַרק חושד געווען אַז די הע־כערקייט פון די איינשפּראַכיקע נעמט זיך דערפון וואָס דער פאַר־גלייך איז געמאַכט געוואָרן מיט דער הילף פון שפּראַכיקע טעסטן. האָבן זיי זיך באַנוצט מיט טואונג־טעסטן און, אויסגעפונען אַז כמעט די גאַנצע העכערקייט פאַרשווינדט(20). סאַנדיפאָרד און קער האָבן אין וואַנקואווער, קאַנאַדע, טעסטירט 224 כינעזער מיט אַ טואונג־טעסט וואָס האָט געגעבן אַ דורכשניטלעכן אינטעליגענץ־וויפלער פון 107.2(21).

אַן אַנדער פאָרשער, ס. ל. וואַנג, האָט ספּעציעל געוואָלט אויסגעפינען אויף וויפיל ריינע שפּראַך־קענטעניש קען זיין אַ פאַק־טאָר אין אינטעליגענץ טעסטן. פאַר זיין אויספאָרשונג האָט ער זיך באַנוצט מיט סטודענטן פון אָהייאָ סטעיט אוניווערזיטעט. צווישן זיי האָבן זיך געפונען 34 כינעזער, 83 נעגער־מענער, 75 נעגער־פרויען, 44 „געבוירענע אין רוסלאַנד", און די רעזולטאַטן פון די אַלע האָט ער געפאַרט מיט די רעזולטאַטן פון דער זעלביקער צאָל ווייסע אַמעריקאַנער. אָבער ער האָט זיין אַרבעט געטאָן אַזוי אַז יעדע טייל פונם טעסט ווערט באַהאַנדלט באַזונדער. ממילא קען

מען זאָגן וואָס עס באַקומט זיך ביי יענע פראַגן וואו דער שפּראַך־עלעמענט איז קלענער, און דאָרט וואו מען דאַרף זיך מער באַנוצן מיט שפּראַך. אַרום און אַרום גלייכן זיך אויס די רעזולטאַטן פון די אַנדערע גרופּעס מיט די פון די ווייסע אַמעריקאַנער. דער קליינער אַריבערשטייג פון די לעצטע איז צו אומוויכטיק מען זאָל זיך מיט אים רעכענען. אָבער אין איין פּונקט פאַלן די כינעזער זייער נידעריק לגבי די ווייסע אַמעריקאַנער, און דאָס איז גראָד אַ פּונקט (איבערגעבן אַלגעמיינע אינפאָרמאַציע) וואו שפּראַך פאַרנעמט דעם אָנגעזעענסטן פּלאַץ. מען דאַרף נאָך צוגעבן אַז פון די אַלע דערמאָנטע גרופּעס קען מען בלויז זאָגן מיט זיכערקייט וועגן די כינעזער אַז זיי זענען געווען צווייַשפּראַכיק(22).

איך האָב פריער דערמאָנט אַן אויספאָרשונג פון פּ. מ. סיימאָנדס פון 513 כינעזישע קינדער אויף די האַוואַאי אינדזלען וואָס לערנען, אַחוץ אין דער ענגלישער רעגירונג־שול, אויך אין פּריוואַטע כינעזישע שולן. דאָרט האָט זיך געהאַנדלט וועגן דעם ווי אַזוי דאָס רופט זיך אָפּ אויף די קינדערס פּעולה אין ענגליש. אָבער סיימאָנדס האָט אין זיין אויספאָרשונג שוין אין איין וועגס געגעבן די קינדער אַן אינטעליגענץ טעסט, באַנוצנדיק דעם אַזוי־גערופענעם פּינטנער ניט־שפּראַכיקן טעסט. אַ באַריכט פון די דאָזיקע טעסטן אַליין געפינען מיר אויף אַן אַנדער אָרט(23). דאָ האָבן מיר אַ גרעסערע צאָל קינדער פון אַ גאַנץ בולטן צווייַשפּראַכיקן סאָרט. וואָרים אין די היימען פון 414 איז די שפּראַך געווען בלויז כינעזיש, ביי 64 האָט מען אין דער היים גערעדט אי כינעזיש, אי ענגליש (אָדער מען האָט ניט געקענט באַקומען קיין קלאָרע אינפאָרמאַציע). בלויז אין 35 היימען איז ענגליש געווען די איינציקע שפּראַך. דער לעצטער סך־הכל איז אַז דער דורכשניטלעכער אינטעליגענץ־וויפלער פון אַט די קינדער איז געווען 99.3. סיימאָנדס גיט צו אַז: „דער אינטעליגענץ־וויפלער פון די כינעזער קען זיך אויסשפּרייטן פון 85 ביז 99, אָפּהענגיק פון דעם צי מען באַנוצט אַ שפּראַכיקן אָדער אַ ניט־שפּראַכיקן טעסט“.

אַ פאַרגלייך צווישן די רעזולטאַטן פון ביידע סאָרטן טעסטן ביי פאַרשיידענע גרופּעס וואָס לעבן אין צווייַשפּראַכיקע באַדינגונגען וועט נאָך קלאָרער אַרויסברענגען דעם געדאַנק פאַר וועלכן איך שטעל זיך דאָ איין. אַטאָ קליינבערג טאַבולירט אַ גרויסע צאָל

טעסטן און די נעמען פון די פאָרשער(24). איך וועל דאָ איבערגעבען בלויז די אַלגעמיינע דורכשניטן.

גרופּעס	דורכשניטלעכער אינטעליגענץ־וויפלער פון שפּראַך־טעסטן	פון טואונג־טעסטן
איטאַליענער — — — — —	84.5	91.5
יאַפּאַנעזער און כינעזער —	89.1	101.5
אַמעריקאַנער אינדיאַנער —	75.3	91.7
מעקסיקאַנער — — — — —	82.3	92.3

ווי מיר זעען הייבט זיך כסדר דער אינטעליגענץ־וויפלער ווען נאָר די אַרבעט ווערט געטאָן מיט טואונג־טעסטן, און ער פאַלט ביי שפּראַכיקע טעסטן. די אַלע ראיות זענען דאַכט זיך מיר גענוג צו דערווייזן אַז יעדע פּראָבע אויסצוגעפינען די אינטעליגענץ פון צווייישפּראַכיקע דורך שפּראַכיקע טעסטן אַנטהאַלט אין זיך אַ פונדאַמענטאַלן חסרון. דאָס וועט נאָך קלאָרער ווערן ווען מיר וועלן זיך שפּעטער אומקערן צו דער פראַגע וועגן דער ריינער שפּראַכלעכער היגטערשטעליקייט ביי די צווייישפּראַכיקע.

אויף דער דערמאָנטער טענה פון זאַנדערן אַז צוויי שפּראַכן מוזן שאַפן אינעווייניקסטע קאָנפליקטן און זיין אַ שטער צו דער גאַנצקייט פון דער פּערזענלעכקייט לוינט זיך ניט צופיל אָפּצושטעלן. עס איז בכלל אַ צו געפערלעכע השערה אין דער מער־שפּראַכיקער וועלט אין וועלכער מיר לעבן אַז מען זאָל זי קענען אָננעמען אָן קלאָרע וויסנשאַפטלעכע און עקספּערימענטאַלע ראיות. זאָל דאָ גענוג זיין אָנצואווייזן פּונקט אַ פאַרקערטע מיינונג וואָס שטיצט זיך כמעט אויפן זעלביקן אַלגעמיינעם צוגאַנג צו דער פּראָבלעם. בראַכפעלד(25) האַלט אַז מער־שפּראַכיקייט אינטענסיפיצירט און ראַפינירט די פונקציעס פון דער פּערזענלעכקייט. דער מענטש וואָס שטייגט אַריבער די גרענעצן פון זיין מוטער־שפּראַך איז פּונקט ווי אַ קינד וואָס גייט אַריבער פון דער צוויי־פּערזענלעכער שפּראַך צווישן זיך און זיין מוטער, צו אַן אַלגעמיינער שפּראַך. זיכער רופט מער־שפּראַכיקייט אַרויס זייער וויכטיקע און

שווערע פּראָבלעמען, אָבער דער דאָזיקער שרייבער קלאַפּט אין גאַנצן אַרונטער די פליגל פונם פּסיכאָטעכנישן צוגאַנג. די אַלע פאַרשיידענע טעסטן באַווייזן בלויז אַז מען האָט די פּראָבלעם שלעכט אויפגעפאַסט. אַזאַ באַגרענעצטער אַנאַליטישער צוגאַנג, האַלט ער, וועט אין ערגעץ ניט פירן.

ד. צוויישפּראַכיקייט און שפּראַך פייאיקייט

און איצט איז שוין צייט זיך צו ווענדן צו דער השערה אַז אויב אַפילו צוויישפּראַכיקייט האָט ניט קיין נעגאַטיווע ווירקונג אויף דער אַנטוויקלונג פון אינטעליגענץ, איז זי אָבער זיכער בכוח צו פאַרהאַלטן דעם גאַנג פונם קינדס ריינע שפּראַכלעכע פייאיקייטן און קענטענישן. אויך דאָ איז דער ענין ווייט, ווייט ניט אַזוי פשוט ווי עס קען זיך אויסדוכטן.

די פריער דערמאָנטע מ. ע. סמיט האָט געוואָלט אויסגעפינען צי עס זענען פאַראַן ספּעציעלע שטריכן אין דער שפּראַך־אַנטוויקלונג פון צוויישפּראַכיקע קינדער אויף די האַוואַי אינדזלען. איר מעטאָדע איז געווען צו פאַרצייכענען ווערטערלעך די קינדערס ספּאָנטאַנע שמועסן. עס ווייזן זיך סימנים, זאָגט זי, אַז די צוויישפּראַכיקע באַנוצן קירצערע זאַצן סיי אין ענגליש, סיי אין דער מוטערשפּראַך(26). די צאָל קינדער אין דער דאָזיקער אויספאָרשונג ווערט ניט אָנגעגעבן, אָבער לויט דער אָנגענומענער מעטאָדע קען מען זיך משער זיין אַז ס'איז קיין גרויסע צאָל ניט געווען. בכל אופן, אויב דער דאָזיקער רעזולטאַט וואָלט באַשטעטיקט געוואָרן וואָלט ער געווען אַסך, אַסך וויכטיקער ווי אַ ווירקונג אויף דער גרייס פון וואָקאַבולאַר. אויב צוויישפּראַכיקייט קען באַווירקן דעם כאַראַקטער פון זאַץ־בוי איז דאָס, פּסיכאָלאָגיש גענומען, שוין גאָר ניט קיין קלייניקייט. דערווייל איז דאָס בלויז אַ מיינונג וואָס שטיצט זיך אויף גאַנץ שוואַכע ראיות.

דר. י. רובין אין זיין אויספאָרשונג וועגן „העברייאיש ביי דערוואַקסענע אין ארץ ישראל״, האָט געפרעגט ביי 862 יידן געוויסע פראַגעס אויף וועלכע ער האָט פאַרלאַנגט אַן ענטפער צום ערשט אויף העברייאיש און דערנאָך אויף דער מוטערשפּראַך(27). זיינע רעזולטאַטן פירן אים צו באַשטעטיקן אָט וועלכע גענעראַליזאַציעס: „ס'איז שוין לאַנג דערוויזן געוואָרן עקספּערי־

מענטאַל, און ניט אָפּצופרעגן, אַז אויף אַ פרעמדער שפּראַך רעדט מען מיט פאַרענדיקטערע זאַצן ווי אויף דער מוטערשפּראַך". און מיט עטלעכע שורות ווייטער: „די פּסיכאָלאָגיע האָט שוין לאַנג דערוויזן און דערקלערט פאַרוואָס די באַזונדערע נטיה צו קאָמ־פּליצירטע זאַצן איז כאַראַקטעריסטיש דווקא פאַר דער מוטערשפּראַך און ניט פאַר דער נייער" (דאָרט, 224).

פון וואַנען דר. רובין נעמט אָט די אַבסאָלוטע זיכערקייט פון „באַוויזן" און „דערקלערט" און „ניט אָפּצופרעגן", ווייס איך ניט. מיר איז אויך ניט באַקאַנט קיין שום דעפיניציע פון „פאַרענדיקטע זאַצן" וואָס זאָל אָביעקטיוו פעסטשטעלן פאַרשיידענע מדרגות פון פאַרענדיקטקייט. דער גאַנצער אויספיר זעט מיר אויס צו זיין זייער שלאַבעריק ווען ער מאַכט אַ קנאַפּן חילוק ווער עס רעדט די נייע שפּראַך, וואָס איר ספּעציפישע ראָלע איז, ביי וועלכע געלעגנהייטן און ווי אָפט זי ווערט גערעדט, וואָסער אַלגעמיינעם הינטערגרונט פון בילדונג און קולטור עס האָבן די וואָס רעדן זי, צי זיינע רע־זולטאַטן זענען מאָמענטאַלע אָדער פאַרבלייבנדיקע, אאַ"וו. מיר דאַכט זיך אַז דר. רובין, וואָס פאַרדינט אָנערקענונג פאַר וויסנ־שאַפטלעך אויסנוצן אונדזער ספּעציעלע שפּראַכן לאַגע אין ארץ ישראל, איז געווען אַביסל צו איבערגעאיילט אין זיינע אויסטייטשונ־גען, און נאָך מער אין די געבראַכטע גענעראַליזאַציעס.

די דאָזיקע אַלע השערות ווערן אָפּגעלייקנט אין גאָר אַסך פאַלן. פאַראַן אַזעלכע וואָס האַלטן אַז צווייִשפּראַכיקייט האָט אין זיך גרויסע מעלות, און אָט עדוואַרדס זאָגט אַז די לערער פון וועילס זעען אין די דאָזיקע מעלות גאַנץ קלאָר ווען עס קומט זיי אויס צו לערנען ענגליש מיט קינדער וואָס זייער מוטערשפּראַך איז קעלטיש(28). דאָרט וואו די צווייטע שפּראַך ווערט געלערנט אין דער יונגער קינדהייט וואָלט דאָך די צעמישעניש און דער קעגנזייטיקער שטער געדאַרפט זיין ערנסטער ווי אין שפּעטערדיקן לעבן. און אַזאַ מיינונג איז טאַקע גענוג פאַרשפּרייט. זענען אָבער פאַראַן מיינונגען און פאַקטן וואָס לייקענען דאָס אָפּ גאַנץ קאַטע־גאָריש.

אַזאַ אָנגעזעענער שפּראַך־מעטאָדיקער ווי א. ע. פּאַלמער האָט זיכער פאַרדינט אַז מען זאָל זיך גאַנץ שטאַרק רעכענען מיט זיינע מיינונגען וועגן דעם ענין. דערקלערט ער גאַנץ פּשוט אַז אין כמעט אַלע באַוואוסטע פאַלן, ווען מען לערנט מיט אַ קינד צוויי

שפּראַכן אין דער זעלביקער צייט, איז ניטאָ צווישן זיי קיין שום צעמישעניש, און קיין שום שעדלעכער איינפלוס פון איינער אויף דער צווייטער(29). קאַסטילעכאָ גיט איבער אַ באַריכט פון גאָר אַן עקסטרעמען פאַל. אין אַן עקספּערימענטאַלער שול אין מאַדריד לערנט מען שפּאַניש, ענגליש, דייטש און פראַנצויזיש פונעם קינדערגאָרטן אָן. נאָך אַ פיר יאָריקער פּראַקטיק, ווייזט אָן דער באַריכט, זענען די רעזולטאַטן זייער גוטע. די צען און עלף יאָריקע קינדער האָבן זיך עקזאַמינירט אין אַנדערע, געווייגט־לעכע שולן, און דאָס האָט באַוויזן אַז אָט די קינדער זענען אין קיין פּרט ניט הינטערשטעליק אין פאַרגלייך מיט אַנדערע פון זעלביקן עלטער וואָס האָבן אָפּגעגעבן צוויי מאָל אַזוי פיל צייט אין לערנען די מוטערשפּראַך(30).

עקספּערימענטאַלע רעזולטאַטן פון איינצלנע קינדער זענען ניט גענוג אויף עפּעס צו דערוויזן, אָבער זיי האָבן דאָך גאַנץ זיכערע פאַרדינסטן. די סערבישע פאַמיליע פאַוולאָוויטש האָט געלעבט אין פּאַריז ווען זייער זון, דושאַן, איז געבוירן געוואָרן. די עלטערן האָבן גערעדט צום קינד ביידע שפּראַכן, סערביש און פראַנצויזיש, כאָטש סערביש איז געווען די היים־שפּראַך צווישן די דערוואַקסענע. אָנהייבנדיק פון פערצנטן חודש האָט דאָס קינד שוין אָנגעהויבן זיך צו באַנוצן אויך מיט פראַנצויזיש. שפּעטער האָט דושאַן גע־רעדט פריי ביידע שפּראַכן, צו סערבישע פריינט — סערביש, און צו פראַנצויזישע — פראַנצויזיש. קיין שפּראַך־צעמישעניש איז ביי אים כמעט ווי ניט פאָרגעקומען. נאָכן דריטן יאָר האָט ער בלויז פאַנאַנדערגעטיילט די געלעגנהייטן ביי וועלכע ער האָט די שפּראַכן גערעדט. סערביש איז געוואָרן די שפּראַך פאַר דער היים, און פראַנצויזיש אין זיינע געזעלשאַפטלעכע פאַרבינדונ־גען(31). נאָך אַזאַ ביישפּיל, פון וועלכן מיר האָבן אַ ביז גאָר אינטערעסאַנטן און דעטאַלן באַריכט, גיט אָן זשיל ראָנזשאַ, וועגן זיין אייגן קינד(32). דאָ ווערט ווידער באַשטעטיקט די זעלביקע מיינונג. אין דער זעלביקער מאָנאָגראַפיע דערציילט ראָנזשאַ וועגן נאָך אַ פאַל, אַדי, אַ קינד וואָס די עלטערן האָבן אים דערצויגן, פּונקט ווי ראָזשאָס קינד, אין דייטש און פראַנצויזיש. דער רעזול־טאַט איז געווען אַז אין אויסשפּראַך און גייסטיקער אַנטוויקלונג איז אַדי גאָר ניט געווען אַנדערש פון די איינשפּראַכיקע קינדער פון זעלביקן עלטער און קולטור־איינפלוס.

אמת, אין די לעצטע דריי פאַלן האָבן מיר צו טאָן מיט איינצלנע קינדער און גאַנץ ספּעציפישע תנאים. אָבער אויב אַזוי לוינט זיך צו באַרירן עטלעכע נאָך ניט דערמאָנטע פּונקטן פון סיימאָנדס פאָרשונג איבער 513 קינדער אין האַוואַאי, גראָד אין האַוואַאי, דאָרט פון וואַנען מיס סמיט ברענגט אירע נעגאַטיווע רעזולטאַטן. סיימאָנדס האַלט אַז בנוגע אינטעליגענץ זענען די אינדיווידועלע אונטערשיידן אַסך גרעסער ווי די וואָס ווערן אַרויס־גערופן פון דעם וואָס די קינדער גייען אין כינעזישע שולן. בנוגע קענטעניש אין ענגליש זאָגט ער: „די ווירקונג פון די כינעזישע שולן אויפן ענגליש פון זייערע תלמידים איז אַזוי קליין אַז מען דאַרף זי ניט רעכענען. כינעזישע קינדער וואָס לערנען אין כינעזישע שולן זענען ניט ייִנגער און ניט עלטער אין זייערע קלאַסן ווי די וואָס האָבן ניט געלערנט אין אַזעלכע שולן". די אַמעריקאַנער שול־דערציער פון האַוואַאי זענען שטאַרק באַזאָרגט פונם שאָדן וואָס די מוטערשפּראַכיקע שולן אויף יענע אינדזלען קענען זיין פאַר די קינדערס אינטעליגענץ און פאַר זייער ענגליש. איז קיין חידוש ניט וואָס נאָך דעם ווי סיימאָנדס גיט איבער זיין אויספיר באַמערקט ער: „איך האָף אַז די וואָס זענען פאַראינטע־רעסירט אין שול־דערציאונג אין האַוואַאי וועלן דעם דאָזיקן פאַקט ערנסט באַטראַכטן"(33).

אָבער דער שטאַרקסטער אַרגומענט קעגן דעם מעגלעכן שפּראַכלעכן שאָדן פון צווייִשפּראַכיקייט זענען די פאָרשונגען וואָס זענען דורכגעפירט געוואָרן אויף צווייִשפּראַכיקע ייִדישע קינדער אין אַמעריקע. פון אַזעלכע פאָרשונגען וואָס זענען דורכגעפירט געוואָרן איבער ייִדישע קינדער אין אַנדערע לענדער איז מיר באַקאַנט בלויז איינע, דאָס איז די אַרבעט פון דיזיק און לובלינאַ אין סאָוויעטן פאַרבאַנד. זיי האָבן געגעבן רוסישע אינטעליגענץ־טעסטן צו 300 ייִדישע יוגנטלעכע וואָס זייער מוטערשפּראַך איז ייִדיש. מיט דריי חדשים שפּעטער האָבן זיי גענומען 164 פון די 300 און זיי געגעבן אַנדערע אינטעליגענץ־טעסטן אין ייִדישער איבערזעצונג. די רעזולטאַטן פון די ייִדישע טעסטן זענען געווען בעסערע ווי פון די רוסישע. דאָ איז נאַטירלעך פאַראַן אַ מורא אַז די בעסערקייט קען שטאַמען פון דעם וואָס די דאָזיקע יוגנט־לעכע האָבן שוין עפּעס געלערנט פון די פריערדיקע טעסטן. אָבער פאַר דעם האָבן זיך די פאָרשער באַוואָרנט דערמיט וואָס זיי האָבן

זיך באַנוצט מיט אַ קאָנטראָל־גרופּע, ד״ה, זיי האָבן די צוויי סאָרטן טעסטן, ביידע אין רוסיש, געגעבן אַן אַנדער גרופּע, און אויסגעפונען אַז דער ערשטער האָט ניט באַאיינפלוסט דעם צווייטן. דערפון דריגנען דיזיק און לובלינאַ אַז אינטעליגענץ־טעסטן דאַרף מען געבן אין דער מוטערשפּראַך(34).

ליידער איז אין דעם פאַל ניט קלאָר אויף ווי ווייט די יוגנטלעכע זענען געווען צווייִשפּראַכיק. זיכער באַשטעטיקט דאָס אָבער די מיינונג אַז צווייִשפּראַכיקייט האָט ניט קיין נעגאַטיוון איינפלוס אויף דער אַנטוויקלונג פון דער אינטעליגענץ. אין אַמעריקע איז, פאַרשטייט זיך, די לאַגע אַן אַנדערע, ווייזט זיך דאָס אַרויס ניט בלויז בנוגע אינטעליגענץ נאָר אויך בנוגע דער ריינער שפּראַך־קענטעניש.

אַזעלכע אַרבעטן איבער היגע יידישע קינדער זענען ניטאָ קיין סך, אָבער די עטלעכע פאַראַנענע ווייזן אַרויס אַ מערקווערדיקע ענלעכקייט אין די רעזולטאַטן וואָס ווערן דאָ באַהאַנדלט. אין 1929 האָב איך געוואָלט אויסגעפינען צי ס׳איז טאַקע אמת די טענה אַז די יידישע שול מאַכט קאַליע די קינדערס ענגליש. איך האָב גערעכנט אַז אויב די טענה איז אַן אמתע דאַרף זיך דאָס צום בעסטן אַרויסווייזן ביי אַזעלכע קינדער וואָס גייען שוין אין אַ יידישער מיטלשול. גייענדיק אויף דעם וועג האָב איך אויסגעאַרבעט אַן אַנקעטע וואָס האָט געדאַרפט פעסטשטעלן אויף וויפיל יידיש, ענגליש, אָדער ביידע שפּראַכן זענען פאַרטראָטן אין די קינדערס היימען. אויף דער דאָזיקער אַנקעטע האָבן געענטפערט 85 מיטלשול תלמידים, וואָס אין זייערע היימען האָט מען באַנוצט בלויז יידיש אָדער ביידע שפּראַכן. די פאַרעפנטלעכטע רעזולטאַטן ווייזן (35) אַז די צייכנס וואָס די דאָזיקע קינדער באַקומען אין הײַ־סקול פאַר ענגליש — איינשליסנדיק פליסיקייט אין רעדן און אויסשפּראַך — איז ניט אָפּהענגיק פון דער צאָל יאָרן וואָס זיי האָבן פאַרבראַכט אין יידישע שולן. די דאָזיקע צייכנס זענען אויך ניט פאַרבונדן מיט דער הערשנדיקער שפּראַך אין דער היים.

אויב אַמעריקאַנער יידישע קינדער שטייען ניט אָפּ אין ענגליש צוליב זייער צווייִשפּראַכיקייט, וואָלטן זיי דאָס געדאַרפט אַרויסווייזן אויף שפּראַכיקע אינטעליגענץ טעסטן. ווערט דאָס טאַקע באַשטעטיקט אין אַלע פאַלן. אין דער אַרבעט פון בעל שילער(36) זענען אויך געווען פאַרוויקלט צווייִשפּראַכיקע יידישע קינדער, און דער אויספיר איז אַז דאָס וואָס זיי לעבן אין אַ ניט־ענגלישער

שפּראַך אַטמאָספערע האָט ניט די מינדסטע ווירקונג אויף זיי ווען ער קומט צו אַ שפּראַכיקן טעסט אין ענגליש. ענלעכע רעזולטאַטן גיט אויך אָן האַלפּערן אין איר אַרבעט מיט צען יאָריקע יידישע מיידלעך, ביי וועלכער זי האָט אויסגענוצט אי שפּראַכיקע טעסטן (סטענפאָרד־בינעי), אי טואונג־טעסטן (פּינטנער־פּעטערסאָן) (37). פּונקט אַזאַ באַריכט באַקומען מיר אויך פון מוירדאַק, מעדאָוו און בערג. ביי די 149 אידישע מיידלעך פון זיבעטן קלאַס, וואָס זיי האָבן אויסגעפאָרשט, זעט זיך אַרויס אַז די, וואָס אין זייערע היימען רעדט מען אַסך ענגליש, ווייזן ניט קיין בעסערע רעזולטאַטן אויף שפּראַכיקע טעסטן אין פאַרגלייך מיט די וואָס אין זייערע היימען ווערט די לאַנד־שפּראַך זייער ווייניק באַנוצט(38).

וואָס איז די ווירקונג פון צווייִשפּראַכיקייט אויף יידישע קינדער אין פאַרגלייך מיט אַזאַ מין איינפלוס אויף קינדער פון אַן אַנדער פאָלק? אַזאַ פאַרגלייך שטימט אַרויס ווי אַ זייטיקער רעזולטאַט פון אַ פאָרשונג וואָס עס האָט אונטערגענומען מ. נ. ה. האָפמאַן(39). זיין צוועק איז גאָר געווען אַן אַנדערער. ער האָט געוואָלט שאַפן אַ נאָרם פאַר פאַרשיידענע מדרגות פון צווייִשפּראַכיקייט. אין אַמעריקע ווייסט מען אַז דער איינפלוס פון ענגליש, אין שול און אין גאַס, איז מער אָדער ווייניקער גלייך ביי אַלע קינדער. אָבער דאָרט וואו עס איז פאַראַן אַ היים־שפּראַך וואָס איז ניט ענגליש, דעמאָלט איז שוין שווער צו זאָגן אויף ווי ווייט די דאָזיקע שפּראַך ווערט באַנוצט, און ממילא איר איינפלוס אויף די קינדער. ניט אין אַלע פאַמיליעס ווערט די באַזונדערע היים־שפּראַך באַנוצט פון אַן ענלעכער צאָל מיטגלידער. ניט אומעטום ווערט זי פּונקט אַזוי געלייענט, געשריבן, געהערט, אאַ״וו. בקיצור, דער צווייִשפּראַכיקער הינטערגרונט איז ניט גלייך ביי אַלע צווייִשפּראַכיקע קינדער. ממילא איז נייטיק אויסצואַרבעטן אַ נאָרם וואָס זאָל אויסדריקן אין ציפערן אויף ווי ווייט די היים־שפּראַך זעט זיך אָן אין יעדן באַזונדערן פאַל. אויף אַזאַ אופן, ווען מען וועט געפינען געוויסע מאַניפעסטאַציעס ביי קינדער וואָס לעבן מיט צוויי שפּראַכן, וועט מען שוין ניט דאַרפן זאָגן אַז דאָס איז אַ כאַראַקטעריסטיק פון סתם צווייִשפּראַכיקייט, נאָר מען וועט קענען אָוועקשטעלן די געגעבענע כאַראַקטעריסטיק אין שייכות צו אַ באַשטימטן סכום איינפלוס פון דער היים־שפּראַך וואָס די נאָרם וועט באַווייזן. אין משך פון דער אַרבעט, וואָס

ס׳האָט זיך געפאָדערט אויף צו סטאַנדאַרטיזירן זיין נאָרם, האָט האָפמאַן טעסטירט 89 איטאַליענישע מיידלעך און 25 יידישע פון זעלביקן קלאַס און עלטער. עס ווייזט זיך אַרויס אַז די מדרגה פון צוויישפּראַכיקן הינטערגרונט האָט ניט קיין שום איינפלוס אויף די טוואונג־טעסטן פון די קינדער פון די צוויי פעלקער. ווען עס קומט אָבער צו די שפּראַכיקע טעסטן איז שוין גאָר עפּעס אַנ־דערש. וואָרים: „בנוגע די איטאַליענישע מיידלעך אין דער דאָ־זיקער פאָרשונג, די וואָס האָבן אַ הויכע מדרגה פון צוויישפּראַכיקן הינטערגרונט ליידן פון שפּראַך־שטערונגען ביי שפּראַכיקע טעסטן. פון דער אַנדערער זייט, די יידישע מיידלעך, ווי עס זעט אויס, פּראָפיטירן נאָך פון אַ הויכער מדרגה פון אַ צוויישפּראַכיקן הינטער־גרונט״(40). אמת, די צאָל יידישע מיידלעך איז דאָ צו קליין, דאָס זאָגט אויך דער מחבר. אָבער ווען עס איז פאַראַן אַזאַ אַלגעמיינע הסכמה בנוגע יידישע קינדער מעג מען זיך אויך מיט האָפמאַנס רעזולטאַטן גאַנץ שטאַרק רעכענען.

אַן אַרבעט וואָס איז דירעקט אין איר צוגאַנג און אַסך גרעסער אין פאַרנעם האָט אונדז לעצטנס געגעבן ס. אַרסעניאַן(41). דאָס איז אַ פאָרשונג איבער אינטעליגענץ און סאָציאַלן הינטערגרונט פון צוויישפּראַכיקע קינדער אין עלטער פון 9 ביז 14. זי נעמט אַרום צוויי הויפּט גרופּעס: 1152 אַמעריקאַנער געבוירענע איטאַ־ליענישע קינדער, און 1196 הי־געבוירענע יידישע. אַחוץ דעם קומען נאָך צו: 67 איטאַליענישע קינדער און 69 יידישע, געבוירן אין אויסלאַנד, און קינדער פון פאַרשיידענע פעלקער וואָס 279 פון זיי זענען אַמעריקאַנער געבוירענע, און 15 געבוירענע אין אויסלאַנד. דאָס גיט אַ סך הכל פון 2778 קינדער. אַרסעניאַן האָט זיך באַנוצט מיטן פּינטנער טוואונג־טעסט אויף צו באַשטימען די מדרגה פון אינטעליגענץ, און מיט דער האָפמאַן נאָרם אויף אויס־צוגעפינען דעם צוויישפּראַכיקן הינטערגרונט.

עס דאַרף אויך דערמאָנט ווערן אַז די דאָזיקע פאָרשערין האָט אויסגעמיטן אַסך פעלערן פון די פריערדיקע. זי האָט אַרומגענומען אַסך, אַסך מער קינדער, האָט אויסגעמיטן שפּראַך־טעסטן, האָט זיך גערעכנט מיטן סאָציאַל־קולטורעלן פאַקטאָר וואָס ווירקט אויף די קינדער לויטן קלאַס מענטשן פון וועלכן זיי שטאַמען, און האָט פאַרגליכן די איינשפּראַכיקע און צוויישפּראַכיקע קינדער פון זעל־ביקן פאָלק אָדער ראַסע כדי ניט צו דערלאָזן אַז דער נאַציאָנאַל־

ראַסישער פאַקטאָר זאָל זיך אַריינמישן אין די רעזולטאַטן. דאָס לעצטע איז באמת אַן אויפטו.

פון די אויספירן צו וועלכע זי קומט זענען פאַר אונדז אינ־טערעסאַנט אָט וועלכע:

1) עס איז ניטאָ קיין שום שייכות צווישן צוויישפּראַכיקייט און אינטעליגענץ פאַר יעדער פון די 5 גרופּעס באַזונדער, און פאַר יעדן עלטער פון 9 ביז 14 אין די צוויי הויפּט גרופּעס.

2) פאַנאַנדערטיילנדיק די קינדער, לויט דער האָפּמאַן נאָרם אויף וויניקער־צוויישפּראַכיק און מער־צוויישפּראַכיק, קומט זי צום אויספיר אַז ס'איז ניטאָ קיין שום אונטערשייד אין גייסטיקער אַנטוויקלונג צווישן די דאָזיקע צוויי סאָרטן קינדער אין עלטערס פון 9 ביז 14, ווען אַזאַ אונטערשייד וואָלט זיך זיכער גערדאַרפט אַרויסווייזן אויב ער וואָלט בכלל געווען.

3) די עלטערס פון די קינדער אין פאַרגלייך מיט די שול־קלאַסן אין וועלכע זיי געפינען זיך איז נאַטירלעך אַן אָנווייז אויף זייערע קענטענישן און זייער אָנגאַנג אין די לימודים. ווייזט זיך אַרויס אַז אויך אין דעם פרט איז כמעט ניטאָ קיין אונטערשייד צווישן די מער־צוויישפּראַכיקע און וויניקער־צוויישפּראַכיקע אין יעדער נאַציאָנאַל־ראַסישער גרופּע.

4) אין יעדער נאַציאָנאַל־ראַסישער גרופּע איז געווען אַ גלייכע צאָל מער־צוויישפּראַכיקע און וויניקער־צוויישפּראַכיקע קינדער וואָס גייען שוין אין מיטלשולן אין עלטער פון 15, אָדער וויניקער.

5) אַ פאַרגלייך איז אויך געמאַכט געוואָרן צווישן 38 איינ־שפּראַכיקע קינדער (24 איטאַליענישע, 11 אידישע און 3 דייטשישע) און דער זעלביקער צאָל צוויישפּראַכיקע. דער פאַרגלייך איז געמאַכט געוואָרן צווישן קינד און קינד פון די צוויי גרופּעס, לויט ראַסע, געשלעכט, סאָציאַל־עקאָנאָמישן סטאַטוס און עלטער. דער רעזולטאַט איז אַז עס ניטאָ קיין פאַרלאָזלעכער אונטערשייד אין אינטעליגענץ אָדער קענטענישן (לויט עלטער פער קלאַס אין שול) צווישן די איינשפּראַכיקע און די צוויישפּראַכיקע.

אין ליכט פון דער דאָזיקער אַרבעט זענען שוין יידן ניט די איינציקע ביי וועלכע די מוטערשפּראַך האָט ניט קיין נעגאַטיוון איינפלוס אויף דער קענטעניש פון דער לאַנדשפּראַך, כאָטש מען מוז מודה זיין אַז ווען עס קומט צו יידישע קינדער איז פאַראַן מער

הסכמה צווישן פאָרשער בנוגע דעם פּונקט. עס וועט נאָך שפּעטער קומען צו רייד פאַרוואָס דאָס איז אַזוי. דערווייל וועט זיין גלייכער צו מאַכן עטלעכע אַלגעמיינע באַמערקונגען וועגן דעם ענין.

עס איז זיכער ווערט צו דערמאָנען אַז די גרעסטע צאָל ברייטערע פאָרשונגען אויפן פעלד פון צווייִשפּראַכיקייט זענען געמאַכט געוואָרן פון מענטשן וואָס זענען אַליין פאַרבונדן מיט אַ הערשנדיקער שפּראַך, אָדער אי מיט אַ הערשנדיקער שפּראַך, אי מיט אַ הערשנדיק פאָלק. עס לייגט זיך אויפן שכל אַז ביי אַזעלכע מענטשן זאָל זיך אומבאַוואוסטזיניק אַריינכאַפּן אַ נעגאַטיוויסטישע שטעלונג צו די וואָס לעבן אין די ספערעס פון די באַהערשטע שפּראַכן. זיי זענען עלול צו פאַרזעען מעלות און מגזם זיין חסרונות פון צווייִשפּראַכיקייט, ווייל די שפּראַכן מיט וועלכע זיי אַליין לעבן שטייען דאָך ניט אין קאָן. עס איז זייער מעגלעך אַז ווען ניט דער אַנדערער צד — דער צד פון די באַהערשטע — און אויך די וואָס האָבן ריין אַנטראָפּאָלאָגיש קיין צוטרוי ניט צו דער טעאָריע פון העכערע און נידעריקערע פעלקער — ווען ניט זיי, זאָג איך, וואָלט אפשר ניט אַזוי שנעל אַרויסגעבראַכט געוואָרן די טענה אַז שפּראַכיקע טעסטן איז אַ פאַלשער אינסטרומענט אויף צו מעסטן די אינטעליגענץ פון צווייִשפּראַכיקע.

אָט, למשל, ווייזן קאָלדוועל און מאָורי אָן אויף אַזאַ מין פאַקט(42). זיי האָבן אויספּרובירט אַ פּריוואַט געשאַפענעם אָביעקטיוון קענטעניש־טעסט אויף שפּאַניש־אַמעריקאַנער און אַנגלאָ־אַמעריקאַנער קינדער פון דער זעלביקער שול. זיי האָבן אויסגעפונען אַז די קאָרעלאַציע צווישן דעם דאָזיקן טעסט און אַ באַרימטן סטאַנדאַרטיזירטן קענטעניש טעסט (סטענפאָרד) איז זייער הויך סיי פאַר די שפּאַניש־אַמעריקאַנער סיי פאַר די אַנגלאָ־אַמעריקאַנער. אָבער ווען זיי האָבן קאָרעלירט דעם אָביעקטיוון טעסט מיט די צייכנס פון די לערער, האָבן זיי אויסגעפונען אַז די קאָרעלאַציע איז תמיד נידעריקער פאַר די שפּאַניש־אַמעריקאַנער קינדער ווי פאַר די אַנגלאָ־אַמעריקאַנער. דאָס ווייזט אָן אויף אַ „שלעכטער שטימונג“ ביי די לערער ווען עס קומט צו די שפּאַניש־אַמעריקאַנער קינדער, און דאָס ווירקט אַז די דאָזיקע קינדער זאָלן ניט אַזוי הויך אָפּגעשאַצט ווערן ווי זייערע ידיעות פון די לימודים באַרעכטיקן.

היינט אויב דאָס איז מעגלעך ביי לערער, פאַרוואָס ניט ביי פּסיכאָלאָגן? אמת ביי ערלכערער פאָרשערישער אַרבעט קען זיך

אַזאַ צרה ניט אַזוי לייכט אַריינכאַפּן ווי ביי מיינונגען פון לערער, אָבער דאָך ווען עס קומט צו אויסטייטשונגען און צום וואָס און ווי אַזוי פון זאַכן, קען דער סוביעקטיווער פאַקטאָר שפּילן אַ גאַנץ קענטיקע ראָלע. מען וואָלט, למשל, געקענט זיך באַמיען אויסצו־געפינען וואָסערע אינפאָרמאַציעס, סענטימענטן, אָדער שטעלונגען מינאָריטעט־קינדער, אָדער בכלל צווייישפּראַכיקע קינדער, באַקומען ווי אַ רעזולטאַט פון לעבן אין אַ ספּעציעלער נאַציאָנאַלער קולטור־ספערע. דאָס וואָלט באַלויכטן די פראַגע פון פונקט דער היפּוכדיקער זייט, אָבער דאָס וואָלט געשטערבעט צו דערזוען גאָר אַנדערע פלוסן און אַנדערע מינוסן, אַזעלכע אין וועלכע דאָס רוב פאָרשונגען זענען ניט פאַראינטערעסירט, ווייל די פאָרשער האָבן זיך לכתחילה אַזעלכע אויפגאַבן ניט געשטעלט.

וואָס מער מיר טראַכטן זיך אַריין אין דער פּראָבלעם פון צווייישפּראַכיקייט אַלץ מער זעען מיר ווי אומגעהייער קאָמפּליצירט דער גאַנצער ענין איז. ווען מען נעמט די פראַגע פון דער ריין מעטאָדישער זייט קען מען דערזען די קאָמפּליקאַציעס אין אַלע געבראַכטע ביישפּילן וואָס האָבן צו טאָן מיט איינצלנע קינדער. אַזוי, למשל, דערציילט דער פריער דערמאָנטער זשיל ראָנזשאַ — וואָס האָט דערגרייכט גוטע רעזולטאַטן מיט זיין אייגן קינד — אַז ער האָט זיך געפירט לויטן פּרינציפּ אַז די מוטער האָט תמיד גערעדט צום קינד איין שפּראַך און דער פאָטער די צווייטע. די זעלביקע עצה געפין איך אויך אין אַן אַנאַליז פון מיס סמיט וועגן אַכט צווייישפּראַכיקע קינדער פון דער זעלביקער פאַמיליע(43). זי האַלט אַז ס'איז בעסער ווען דאָס צווייישפּראַכיקע קינד הערט תמיד די זעלביקע שפּראַך פון זעלביקן מענטשן. אויב דאָס איז ריכטיק קען מען עס נאַטירלעך ניט רעפּראָדוצירן אין יעדער היים וואו קינדער זענען, אָדער מוזן זיין, צווייישפּראַכיק. אָבער דאָס וואָלט געהייסן אַז אין אַ שול וואו מוטערשפּראַך און נאָך אַ שפּראַך ווערן געלערנט, איז בעסער אַז דער לערער פון איין שפּראַך זאָל ניט האָבן צו טאָן מיט דער אַנדערער שפּראַך דירעקט אָדער אומדי־רעקט. אָבער דאָס איז ניט אַזוי וויכטיק. די מעטאָדישע זייט פון דער פראַגע ווערט באַהאַנדלט פון מ. וועסט, אין זיינס אַ בוך וועגן צווייישפּראַכיקייט אין אינדיע(44). דער פאַקט וואָס מעטאָ־דיקער האָבן זיך ניט געוונג אָפּגעגעבן מיט דער דאָזיקער פּראַגע איז באמת צו באַדויערן. וואָרים עס זעט זיך אַרויס גאַנץ בולט אַז

שפּראַך־קענטעניש ביי צווייִשפּראַכיקע קינדער איז אַחוץ אַלעמען אויך אַ מעטאָדישע פּראַגע. צווייִשפּראַכיקייט — ווי אַלץ אין דער וועלט — איז דאָך ניט בלויז עפּעס פון וואָס מען דאַרף ליידן, נאָר אויך עפּעס וואָס מען קען אויסנוצן. אָבער ביי הערשנדיקע פעלקער און שפּראַכן ווערט דער „ליידן" איבערגעטריבן און דער „אויסנוצן" איגנאָרירט, ווייל זייער ציל איז צו ציִען צו איינשפּראַכיקייט אויפן חשבון פון נאָך אַ שפּראַך צו וועלכער זיי זענען ניט געבונדן.

ה. פאַקטאָרן אין צווייִשפּראַכיקייט

אַסך טיפער ליגט דער פּסיכאָלאָגישער פּלאָנטער. איך האָב פריער דערמאָנט האָפּמאַנס אַן אַרבעט וואו ער האָט געוואָלט אַריינשטעלן דעם באַגריף צווייִשפּראַכיקייט אין דער פאָרם פון באַשטימטע מדרגות, וואָס מען זאָל אויך קענען אויסדריקן אין מאַטעמאַטישע טערמינען. דאָס וואָלט געגעבן אַ מעגלעכקייט מען זאָל מיט דעם באַגריף בעסער קענען אָפּערירן אין גרינטלעכער פּסיכאָלאָגישער פאָרשונג. האָפּמאַן האָט דעריבער געטראַכט אַז אַזוי ווי שפּראַך דריקט זיך אויס אין רעדן, לייענען, שרייבן און הערן, ממילא וועט ער די אַלע זאַכן באַשטימען אין טערמינען פון געוויסע צאָלן, און דאָס וועט געבן דעם „צווייִשפּראַכיקן הינטערגרונט". עס איז מסתמא האָפּמאַנען ניט איינגעפאַלן אַז אין ניו יאָרק, למשל, וועט אַקוראַט דער זעלביקער סכום צווייִשפּראַכיקער הינטערגרונט פירן צו גאָר אַנדערע רעזולטאַטן ווי, כאַפּן מיר אָן, אין אַנטווערפּן. דאָס איז, לכל הפּחות, מעגלעך. די פאַרשיידענע רעזולטאַטן פון האַוואַאי און פון בעלגיע, למשל, וואַרפן אַ שטאַרקן ספק אויף דער אַלגעמיינער גילטיקייט פון אַזאַ קוואַנטיטאַטיוון חשבון. עס זענען נאָך פאַראַן געוויסע כוחות וואָס ליגן אין לעגאַלן און געזעלשאַפטלעכן סטאַטוס פון אַ שפּראַך, וואָס ווירקט גאַנץ שטאַרק אויף איר מערכה אין דער וועלט. האָבנדיק דאָס אין זינען רעכנט ווייַנרייך אויס, אין זיין לעצט־דערמאָנטן אַרטיקל, פיר מדרגות אינם צונויפקום פון צוויי שפּראַכן. דאָס הענגט אָפּ פון דעם צי איינע איז אַ וועלט־שפּראַך און די צווייטע אַ לאָקאַלע, צי ביידע זענען וועלט־שפּראַכן, וואָס זייער לעגאַלער סטאַטוס איז, אאַ"וו. האָפּמאַן, ווי מען קען זען, רעכנט זיך בלויז מיטן קוואַנטי־

טאַטיוון באַנוץ פון די שפּראַכן אין די גרענעצן פון דער פאַמיליע. ווײַנרײַך האָט אין אויג די געזעלשאַפטלעכע זײַט, אָבער בלויז פון טעריטאָריעלע פעלקער. אָבער עס זענען נאָך פאַראַן אַנדערע פאַקטאָרן אין דער פּראָבלעם פון צווייִשפּראַכיקייט ביי די מיליאָנען פון די מינאָריטעט־באַפעלקערונגען אין דער גאַנצער וועלט.

די דאָזיקע אַנדערע פאַקטאָרן קען מען צעטיילען אויף געאָגראַ־פישע, סאָציאַלע און פּסיכאָלאָגישע. אונטער „געאָגראַפישע" קען מען אַוועקשטעלן אַזאַ מאָמענט ווי מער אָפּגעזונדערטקייט פאַר דער שוואַכערער פון די צוויי שפּראַכן. אַזאַ בײַשפּיל האָבן מיר אין „פּענסילוועיניע דאַטש", דאָס איז דער דײַטשער דיאַלעקט וואָס איז נאָך איצט געניגנג פאַרשפּרייט ביי די קינדס־קינדער פון די אַמאָליקע דײַטשישע אימיגראַנטן אין די דערפער פון פּענסילוועיניע. דאָס איז אויך די לאַגע פון קעלטיש אין דאָרפישן וועילס, אָדער פון איריש אין דאָרפישן אירלאַנד. דאָס איז אויך געווען די לאַגע פון נאָרוועגיש אין משך פון עטלעכע הונדערט יאָר ווען די הערשנדיקע שפּראַך אין לאַנד איז געווען דעניש. דער געאָגראַ־פישער פאַקטאָר האָט אויך צו טאָן מיט דער נאָענטקייט פון אַ מינאָריטעט צו אַ לאַנד וואו איר שפּראַך איז אַ הערשנדיקע. אַ קליינע איטאַליענישע מינאָריטעט אויף יענער זײַט פון דער איטאַ־ליענישער גרענעץ קען אַרויסווייזן מער שפּראַכלעכע לעבנס־כּוחות ווי אַ גרעסערע איטאַליענישע קאָלאָניע ערגעץ אין דרום אַמעריקע.

דער צווייטער פאַקטאָר האָט אַ שײַכות צו די סאָציאַלע און קולטורעלע מדרגות פון די פאַרשיידענע גרופּעס און קלאַסן אין דער באַפעלקערונג. דאָרט וואו עס זענען פאַראַן הערשנדיקע און באַהערשטע שפּראַכן, ווערט דאָס מזל פון דער באַהערשטער שפּראַך באַשטימט אויף פאַרשיידענע אופנים פון פאַרשיידענע קלאַסן פון דער מינאָריטעט באַפעלקערונג (אָדער מאַיאָריטעט, ווי אין אינדיע). די נידעריקערע קלאַסן, ספּעציעל דער פּויערים קלאַס, שפּילן אַ סטאַטישע ראָלע אין פּראָצעס פון אָנהאַלט און אויפהאַלט. די העכערע קלאַסן זענען אַמאָל אַ נעגאַטיוו־אַסימילאַטאָרישער כּוח, ווי ביי אַסך פעלקער־גרופּעס אין אַמעריקע, און אַמאָל אַ גרויסער אויפבויענדיקער כּוח, ווי, למשל, ביי די פּאָלאַקן און טשעכן אידער זיי האָבן זיך באַפרײַט. דאָס לעצטע קומט געוויינטלעך פאָר דעמאָלט ווען די שפּראַך ווערט אַן אַלגעמיינער סימבאָל פון נאַציאָנאַלער פרייהייט. צום סאָציאַלן

פאַקטאָר וואָלט מען אפשר אויך געקענט צורעכענען דעם פּונקט אויף ווי ווייט די באַהערשטע שפּראַך קען זיך סומך זיין אין איר קאַמף אויף נאָך אַנדערע קעמפנדיקע באַהערשטע שפּראַכן אין זעלביקן לאַנד. כּינעזיש, למשל, וואָלט מסתּמא אַרויסגעוויזן ווייניקער לעבנס־כּוחות אין האַוואַי, ווען זי זאָל זיין די איינציקע מינאָריטעט־שפּראַך אויף יענע אינדזלען.

דאָס ברענגט אונדז צום דריטן, דעם פּסיכאָלאָגישן פאַקטאָר. אַ שפּראַך וואָס ווערט אונטערדריקט ווערט אי שוואַכער, אי שטאַרקער אין דער זעלביקער צייט. אויב, למשל, אין קאַליפאָרניע שטרענגען זיך אָן די יאַפּאַנעזער אויפצוהאַלטן זייער שפּראַך, גענעמט זיך דאָס אויך פון דעם וואָס גראָד אין יענעם שטאַט ווערן זיי באַהאַנדלט ווי אומגליקלעכע שטיפקינדער. איך האָב אין אָנהייב פון דעם קאַפּיטל אָנגעוויזן אויף מילערס מיינונג וועגן דעם ענין. מען דאַרף בלויז מוסיף זיין אַז אַלץ וואָס ווירקט אויף דעם אַז אַ שפּראַך זאָל ווערן דער סימבאָל פון דער גאַנצקייט און דעם לעבנס־אינהאַלט פון אַ גרופּע, ווירקט אויך אַז זי זאָל באַקומען מער כּוחות אין דער קאָנקורענץ מיט נאָך אַ שפּראַך. איינער פון די ווייניק באַקאַנטע אָבער העלדישסטע ביישפּילן פון דעם מין איז דער ביטערער, מסירת נפשדיקער קאַמף וואָס די קאָרייער פירן אָן פאַר זייער שפּראַך אונטער דער יאַפּאַנעזישער הערשאַפט.

די ראָלע פון רעליגיע אין אויפהאַלט פון אַ שוואַכער שפּראַך אַנטקעגן אַ שטאַרקער איז צו וואויל באַקאַנט מען זאָל עס דאַרפן אילוסטרירן. ביים רוב פון אַלע פעלקער אין אַמעריקע, וואָס זוכן איינצופלאַנצן אין זייערע קינדער נאָך אַ שפּראַך, אַחוץ ענגליש, ווערט דאָס פאַרבונדן מיט רעליגיעזער טעטיקייט און רעליגיעזע אינסטיטוציעס(45). דאָס זעלביקע קומט פאָר איצט און איז פאָרגעקומען נאָך מער פאַר דער וועלט־מלחמה, אין אייראָפּע, ווען די צאָל אונטערדריקטע פעלקער איז געווען אַסך גרעסער. דאָס וואָס די יידישע רעליגיע האָט אויפגעטאָן פאַר העברייאיש איז דאָך איבעריק צו דערמאָנען. בכלל, די רעליגיעזע סאַנקציע האָט תּמיד דערהויבן דעם פּרעסטיזש פון אַ שפּראַך און אָנגעפילט זי מיט טיפע עמאָציאָנעלע כּוחות אין קאַמף פאַרן לעבן.

צום פּסיכאָלאָגישן פאַקטאָר דאַרף מען אויך צורעכענען די באַציאונג צו דער אייגענער שפּראַך וואָס אַרבעט זיך אויס ביי אַ פאָלק. וואָס די סיבות דערפון זאָלן ניט זיין, אָבער ניט ביי

אַלע אונטערדריקטע פעלקער הערשט די זעלביקע באַציאונג צו זייער מוטערשפּראַך. אָט וועלן מיר זען ווי די דאָזיקע כאַראַקטע־ריסטיק ווערט באַמערקט פון אַ פרעמדן. אין וואַרשעווער אַמערי־קאַנער קאָנסולאַט האָט מען געגעבן אינטעליגענץ־טעסטן די אַלע וואָס האָבן זיך געווענדט נאָך אַמעריקאַנער וויזעס. כדי די טעסטן זאָלן האָבן אַ ווערט האָט מען זיי נאַטירלעך געמוזט געבן אין דער שפּראַך פון די עמיגראַנטן־קאַנדידאַטן. אינם באַריכט וועגן דעם זאָגט דער שרייבער: „מען האָט געדאַרפט אַכטונג געבן אויף דער שפּראַך וואָס מען האָט באַנוצט מיט יידן און רוטענער, ווייל טייל פון זיי האָבן געוואָלט רעדן פּויליש. מסתמא האָבן זיי געגלויבט אַז דורך דעם וועלן זיי מאַכן אַ בעסערן איינדרוק״(46). איך ווייס ניט צו די באַציאונג פון די רוטענער צו זייער שפּראַך איז אַזוי קלאָגעדיק ווי די וואָס הערשט ביי אַסך פון אונדז צו יידיש. בכל אופן קען מען לייכט פאַרשטיין אַז די באַציאונג צו אַ שפּראַך באַשטימט ניט בלויז איר אָנזען אין געזעלשאַפטלעכן לעבן, נאָר דאָס ווירקט אויך אויפן פּראָצעס פון אויסלערנען זי מצד יחידים.

ווען מיר וועלן זיך מער רעכענען מיט די אַלע אויסגערעכנטע פאַקטאָרן וועלן מיר, גלויב איך, בעסער פאַרשטיין די שפּראַכלעכע דערשיינונגען אין אַ צווישפּראַכיקער געזעלשאַפט. פאַראַן אַזעלכע צווישן אונדז וואָס, ווען זיי דערוויסן זיך וועגן די אָנגעגעבענע טעסט־רעזולטאַטן פון יידישע קינדער, זענען זיי גלייך געניגט דאָס צוצושרייבן צו ספּעציעלע פיאַיקייטן. אָבער מיט אַזעלכע השערות דאַרף מען זיין זייער געוואָרנט, און אָננעמען זיי בלויז דעמאָלט ווען ס׳איז קיין אַנדער ברירה ניטאָ. אויב יידישע קינדער ווייזן אַרויס העכערע פיאַיקייטן אין ענגליש, כאָטש זיי זענען צוויי־שפּראַכיק, אין פאַרגלייך מיט צווישפּראַכיקע קינדער פון אַנדערע פעלקער, דעמאָלט — אויב ס׳איז ניט קיין פאַל פון אונטערשיידן אין אַלגעמיינער אינטעליגענץ — זענען פאַראַן אַסך אַנדערע פאַקטאָרן מיט וועלכע מען וואָלט זיך געדאַרפט רעכענען. ביים אויסקלייבן קינדער פאַר אַזעלכע פאַרגלייכנדיקע פאָרשונגען איז זייער שווער אַכטונג צו געבן אויף דעם אַז די פאַרשיידענע נאַציאָ־נאַלע גרופּעס זאָל שטאַמען פון אַזעלכע קלאַסן, און זייערע היימען זאָלן זיך געפינען אויף אַזעלכע קולטור־מדרגות, וואָס זענען אומגע־פער גלייך איינע צו די אַנדערע. אָבער אויב דאָס ווערט ניט געטאָן מישט זיך דאָ אַריין אַ זייטיקער פאַקטאָר און צעשטערט די גיל־

טיקייט פון די רעזולטאַטן. אין אַ צווייִשפּראַכיקער סביבה פון אַ העכערער קולטור־מדרגה ווערט באַנוצט אַ בעסערע שפּראַך וואָס איז רייכער אי אין באַגריפן, אי אין וואָקאַבולאַר. פאַרשטייט זיך, אַז דאָס ווירקט גאַנץ שטאַרק אויף די קינדער. ווייטער, אויב מיר פאַרגלייכן אַמעריקאַנער קינדער וואָס רעדן אויך יידיש, איטאַליעניש און שפּאַניש, למשל, וואָלט זיכער ניט געווען אויסן ווענ אויך צו פאַרגלייכן די צאָל ענגלישע ווערטער וואָס גייען אַריין אין טעג־לעכן אומגאַנג פון די דאָזיקע דריי שפּראַכן. דאָס וועט דאָך בלי ספק זיך אָפּרופן אויף די קינדערס ענגלישע וואָקאַבולאַר ידיעות וואָס שפּילט אַ הויפּט ראָלע אין טעסט. אַחוץ דעם זענען נאָך פאַראַן די אַלע דערמאָנטע קוואַליטאַטיווע פאַקטאָרן, און דאָס אַלץ צוזאַמען איז בכוח אַסך צו דערקלערן, און אַסך אויפצודעקן אין גאַנצן פּלאָנטער פון צווייִשפּראַכיקייט.

ז. דער כאַראַקטער פון שפּראַך

ווען עס קומט צו קענטעניש, און שפּראַך־פייאיקייט בכלל, איז צווייִשפּראַכיקייט פאַרבונדן מיט פּאַסיקע אויסגעבעסערטע מע־טאָדן. דאָרט וואו ביידע שפּראַכן ווערן ניט אויפגענומען צוזאַמען איז יאַשיאַקאַ זיכער גערעכט ווען ער האַלט אַז דאָס אָפּרופן זיך אויף דער צווייטער שפּראַך איז לכתחילה „איינשפּראַכיק“, און ערשט דערנאָך — „צווייִשפּראַכיק“. דאָס איז אַ געדאַנק אויף וועלכן עס לוינט זיך אָפּצושטעלן. בעת מיר אַנאַליזירן דעם שפּראַך־ענין זאָגן מיר אַז ווערטער זענען סימבאָלן. אָבער דאָס איז בלויז אין פּראָצעס פון אַנאַליז. אין פּראַקטישן שפּראַך־באַנוץ פילן מיר דאָס ניט. דאָרט זענען ווערטער ניט קיין סימבאָלן נאָר די זאַכן גופא. ווען מיר אַנאַליזירן ווייסן מיר אַז די זאַך וואָס מיר עסן רופט מען „ברויט“, אָבער אין לעבן פילן מיר אַז עס איז טאַקע ברויט. פאַר אַ מענטשן וואָס קען בלויז יידיש איז דער זאַץ „איך בין הונגעריק“ אַ פאָרם וואָס דריקט אויס אַ געוויסן פּסיכישן צו־שטאַנד. ווען אַזאַ מענטש דערוויסט זיך די פראַנצויזישע קאָנסטרוק־ציע („איך האָב הונגער“), דעמאָלט ווערט ביי אים דאָס פראַנצוי־זישע בלויז אַ סימבאָל פון „איך בין הונגעריק“, און ניט דירעקט פונם צושטאַנד גופא. דאָס הייסט אַז דער דאָזיקער מענטש רופט זיך אָפּ איינשפּראַכיק אויף אַן אויסדרוק פון אַ צווייטער שפּראַך.

אַ צווייִשפּראַכיקער אָפּרוף וועט ביי אים געבוירן ווערן ערשט דע־מאָלט ווען יעדע פון די צוויי שפּראַכן וועט ביי אים פּסיכיש לעבן אין דער אַטמאָספערע פון אַן אייגענער רעאַליטעט, וואָס איז בכוח זיך אַרומצורינגלען מיט אייגענע אידייען און געמיט־צושטאַנדן. בקיצור, די צווייִשפּראַכיקע פּסיכיק הייבט זיך אָן דעמאָלט ווען דער פּראָצעס פון איבערזעצן וואָקאַבולאַר ווערט פאַרוואַנדלט אין אַ פּראָצעס פון איבערלעבן שפּראַך.

אין דעם זינען טראָגט שפּראַך אין זיך אַ שייכות־סיסטע־מישן כאַראַקטער. זי קען ווערן אַ דינאַמישע איינס וואָס טרייבט אין דער ריכטונג פון באַשטימטע צילן, און מאָטיווירט האַנדלונגען וואָס זענען שייכותדיק געבונדן צו די דאָזיקע צילן. דער באַרימטער פראַנצויזיש־ענגלישער דענקער דימנעי פּרובירט צו ענטפערן אויף דער פראַגע וואָס מענטשן שטעלן אים וועגן דעם וואָסער שפּראַך עס איז אים נענטער, פראַנצויזיש אָדער ענגליש. לויט זיין ענטפער קומט אויס אַז יעדע פון די צוויי שפּראַכן פּילט אויס אַנדערע פונקציעס אין זיין לעבן. פון דער פּלאַטפאָרם, זאָגט ער, האָט ער ליבער צו רעדן ענגליש. בכלל, דער אַנבליק פון אַ פאַרזאַמלונג טרייבט אים אַריין אין ענגליש. און ער גיט נאָך צו: „מעגלעך אַז די פראַגע וואָס מענטשן האָבן אין זינען וואָלט מען צום בעסטן געקענט אויסדריקן דורך פרעגן אין וואָסער שפּראַך אַ מענטש פאַרצייכנט זיינע נאָטיצן. מיינע פאַרצייכן איך אין ענגליש ווען זיי האָבן צו טאָן מיט פּסיכאָלאָגיע, סענטימענטן אָדער שיינקייט. איך פאַרצייכן זיי אין פראַנצויזיש ווען איך טראַכט וועגן פילאָזאָפיע אָדער קריטיק. מיינע פּאָעטן זענען אין ענגליש, מיינע אַנאַליטיקער אין פראַנצויזיש״(47). דער דערמאָנטער שרייבער מ. וועסט רעדט וועגן דער באַזונדערער וואַרעמקייט וואָס די מוטערשפּראַך פאַר־מאָגט, אַז אין איר ליגט דער עמאָציאָנעלער אימפּעט פונם מענטשן. אָבער ווי מיר זעען איז דער פראַנצויז דימנעי דערמיט ניט מסכים. פאַרשטאַרקט ווערט בלויז דער געדאַנק וועגן דער אַלגעמיינער פונקציאָנעלער באַזונדערקייט פון יעדער שפּראַך ביים צווייִשפּראַ־כיקן, אָדער מער־שפּראַכיקן, מענטשן.

אָט אַזוי פאַרשטיי איך אויך ראַנזשאַס באַריכט אַז ווען זיין זון — וואָס איז דערצויגן געוואָרן אין דייטש און אין פראַנצויזיש — איז אויסגעוואַקסן, איז ביי אים פראַנצויזיש געוואָרן באַקוועמער פאַר וויסנשאַפט, און דייטש פאַר ליטעראַרישער קאָמפּאָזיציע.

דאָס איז מסתמא אמת ביי אַלע צוויי־שפּראַכיקע. יעדע שפּראַך זוכט זיך אַפּ איר אייגן ווינקל, פּילט זיך נענטער צו באַשטימטע איבער־לעבענישן, און איז גיכער בכוח צו סטימולירן אין איין ריכטונג ווי אין אַן אַנדערער(48). דאָס דערקלערט אויך די בעסערע מע־טאָדישע דערגרייכונגען ווען ביי צווייִשפּראַכיקע קינדער ווערט יעדע שפּראַך תמיד פֿאַרבונדן מיטן זעלביקן מענטשן, אָדער מיט דער זעלביקער לעבנס־ספֿערע. ביי ראָנזשאַן האָט דער פֿאָטער גע־רעדט מיטן קינד איין שפּראַך, און די מוטער — די אַנדערע. אויף אַזאַ אופֿן איז יעדע שפּראַך אידענטיפֿיצירט געוואָרן מיט אַן אַנדער פּערזענלעכקייט. די פּערזענלעכקייט איז געוואָרן דער אייגנאַר־טיקער אינהאַלט, און דער סימבאָל פֿון אַ שטיק לעבן וואָס האָט, לכל הפּחות, געהאָלפֿן אין אַרויסברענגען די אינעווייניקסטע מאָ־טיווירנדיקע כּוחות פֿאַר אַ באַזונדער שפּראַך־סיסטעם. אויך מ. ע. סמיט, ווי מיר האָבן פֿריער געזען, באַשטעטיקט די מעלות פֿון דער מעטאָדע.

דאָס דאַרף אונדז אויך פּסיכאָלאָגיש דערקלערן די מיינונג פֿון אַזאַ שרייבער ווי אָקעמפּ. דער דאָזיקער שרייבער גיט אַ גענוי בילד פֿון דער געשיכטע און דער ראָלע פֿון צווייִשפּראַכיקייט און צווייִשפּראַכיקע שול־דערציִאונג אין וועילס, שאָטלאַנד, אירלאַנד, קאַנאַדע, בעלגיע, און גאָר באַזונדערס אין דרום אַפֿריקע. אַחוץ דעם באַרירט ער אויך די לאַגע אין אַסך אַנדערע לענדער. פֿון אַלע פֿאַראַנענע סיסטעמען געפֿעלט אים בעסער יענע וואָס האַלט אויף באַזונדערע שולן פֿאַר די פֿאַרשיידענע שפּראַכיקע גרופּעס. בכלל, צווייִשפּראַכיקייט ווערט ניט געשאַפֿן כּדי אויסצודריקן אַ באַשטימטן גייסט אין דערציִאונג. דאָס דאָזיקע וואָרט „באַטייט בלויז אַז בילדונג ווערט איבערגעגעבן דורך צווייִשפּראַכיקע מיטלען. אָבער אין דער פּראַקטיק באַטייט עס דעם אויפֿהאַלט פֿון מנהגים, טראַדיציעס און אינסטיטוציעס פֿון די שייכותדיקע גרופּעס, ווייל אַט די זאַכן זענען זייער ענג פֿאַרבונדן מיט שפּראַך"(49).

דער דאָזיקער בליק וואַרפֿט אַ ליכט אויף דער פּראָבלעם פֿון צווייִשפּראַכיקייט אין אונדזער אייגענער יידישער סביבה. דאָס יידישע פֿאָלק איז אפֿילו אין די אָפּגעזונדערטע געטאָ־צייטן געווען צווייִשפּראַכיק. כאָטש די אייגענע נאַציאָנאַלע שפּראַך האָט אונדז אין גאַנצן באַהערשט, איז אָבער אויך די לאַנד־שפּראַך ניט געווען קיין אַבסאָלוט פֿרעמדע מיט וועלכער מען האָט לחלוטין ניט געקענט

אָפּערירן. די פּראַקטישע נויט איז געווען אַזאַ אַז די לאַנד־שפּראַך האָט זיך דורכגעריסן צום רוב פון פאָלק, כאָטש בלויז אַ קליינער מיעוט האָט מיט איר געשלאָסן אַ נאָענטע און אינטימע באַקאַנטשאַפט. אין יענע צייטן איז אונדזער פאָלק בכלל ניט געווען שפּראַך־באַוואוסטזיניק, אַזוי אַז אין אונדזער שול־סיסטעם האָט קיין שום שפּראַך־לימוד אין גאַנצן קיין פּלאַץ ניט פאַרנומען.

איצט אָבער, ווען סיי די לעגאַלע, סיי די קולטורעלע געטאָ־ווענט זענען געפאַלן ווילן מיר, מוזן מיר וועלן, אַז אונדזערע קינדער זאָלן ווערן ניט בלויז שפּראַך־באַוואוסטזיניק, נאָר טאַקע באַוואוסטזיניק צווייִשפּראַכיק. אמת, אונדזערע פּראָבלעמען אויפן דאָזיקן פעלד זענען גאַנץ אַנדערש אין יעדן לאַנד, און אפילו אין זעלביקן לאַנד זענען זיי אַנדערש ביי פאַרשיידענע יידישע קרייזן. אָבער איינס איז קלאָר: אין דער איצטיקער אָפענער וועלט שטייען הינטער דער לאַנד־שפּראַך אַזעלכע קרעפטיקע, בייקומענדיקע מאָטיוון וואָס גיבן די גרעסט־מאָסיקע זיכערקייט אַז אונדזערע קינדער וועלן זי אויסגעצייכנט קענען. ווען עס קומט אָבער צו דער אייגענער שפּראַך דעמאָלט איז איר זיכערקייט דורכאויס אָפּהענגיק פון אַן אייגענער לעבנס־ספערע וואָס זאָל זי מאָטיווירן.

דער דיכטער ראובן אייזלאַנד האָט מיט עטלעכע יאָר צוריק פאַרעפנטלעכט אין היגן „טאָג“ אַ ריי אַרטיקלען וועגן די ניו יאָרקער יידישע רעליגיעזע לערן־אַנשטאַלטן. ער האָט דאָרט, אגב, אויך אָנגעוויזן אַז דער יידיש פון די קינדער פון די אַלטפרענקישסטע תלמוד תורות און ישיבות איז לעבעדיקער, זאַפטיקער און אידיאָמאַטישער ווי דער יידיש פון די קינדער פון די וועלטלעכע שולן. דאָס איז אויך דער איינדרוק פון אַלע וואָס האָבן דעם ענין געשאָנקען די מינדסטע אויפמערקזאַמקייט. אין פלוג זעט דאָס אויס צו זיין אַ חידוש, ווייל אין יענע תלמוד תורות לערנט מען אין גאַנצן קיין יידיש ניט, בעת אין די וועלטלעכע שולן איז יידיש דער רוקנביין פון דער שול־פּראָגראַם. אָבער ווען מען האָט אין זינען די היימען פון וועלכע די קינדער שטאַמען לאָזט זיך די זאַך גאַנץ גוט פאַרשטיין. די פרומע היים, און די פרומע סביבה בכלל, איז אַזוי ווייט אַנדערש און אייגנאַרטיק אַז אַ באַזונדער שפּראַך־סיסטעם קען זי צום בעסטן אויסדריקן. אָבער אַ וועלטלעכע היים, וואָס האָט אויסגעשלאָסן אַלע באַזונדערע יידישע לעבנס־פאָרמען, אַזאַ היים, אפילו ווען יידיש איז אין איר די איינציקע שפּראַך, קען

קיין טיפן שפּראַכלעכן איינפלוס אויף די קינדער ניט האָבן. יידיש ווערט דעמאָלט פאַר די קינדער בלויז אַ צופעליק־פאַרבליבענע איבערזעצונג פון אַרומיקן לעבן, אָן איבערזעצונג אָן שום פּסיכישע כוחות וואָס זאָלן זי אַרויסרופן און מאָטיווירן.

אונדזער אינעוויייניקסט לעבן איז איצט געווג שוואַך און בלאַס, און אויב די דאָזיקע טענדענץ זאָל זיך אַזוי כסדר טראָגן צו איר נאַטירלעכן סוף, וועט דאָס מוזן אַלץ מער און מער אָפּשוואַכן די פּסיכישע נייטיקייט אין אַ באַזונדער שפּראַך־סיסטעם וואָס זאָל עס אויסדריקן. מען קען אויסדריקן צוויי לעבנס־פאָרמען אין איין שפּראַך, מען קען אָבער ניט שאַפן קיין נויט פאַר צוויי שפּראַכן פאַר דער זעלביקער לעבנס־פאָרם. דאָס קען געטאָן ווערן בלויז ווען ספּעציעלע באַדינגונגען צווינגען דאָס אַרויף, אָבער דעמאָלט בייט זיך שוין די פאָרם צוליב די ספּעציעלע באַדינגונגען. בכל אופן זענען ביי אונדז אַזעלכע באַדינגונגען ניטאָ.

דער שייכות־סיסטעמישער כאַראַקטער פון שפּראַך דאַרף נאָך אויסגעפאָרשט ווערן, אָבער דער איינדרוק אַז דאָס איז אַזוי איז גאַנץ שטאַרק. פּונקט ווי די טיילווייזע פיזיאָלאָגישע סיסטעמען וועגן וועלכע מיר האָבן גערעדט אין ערשטן קאַפּיטל, זעט אויס אויך שפּראַך צו זיין, אין געוויסע גרענעצן, אַ וועלט פאַר זיך. יעדע שפּראַך איז בכוח צו עפענען אייגענע קוואַלן פון אינטעלעקטועלן און עמאָציאָנעלן אויסדרוק, און צו אַנטפּלעקן שאַטירונגען צו וועלכע דער איינשפּראַכיקער האָט קיין צוטריט ניט. די דאָזיקע גענעראַליזאַציעס ווערן, דוכט זיך מיר, גענוג באַשטעטיקט אין טאָג־טעגלעכן לעבן אַז מיר זאָלן זיי מעגן אָננעמען. אויב די גרעסטע צאָל — זיכער ניט אַלע — פאָרשונגען האָבן ניט איינגעזען אפילו די באַשיינפּערלעכסטע מעלות פון צווייִשפּראַכיקייט נעמט זיך עס, מיין איך, דערפון וואָס זיי האָבן זיך געשטעלט גאָר אַנדערע פאָדערונגען. די וויסנשאַפטלעכע אינטערעסן וואָס האָבן אין אָנהייב געטריבן יענע פאָרשונגען אונטערצונעמען, און דער עצם צוגאַנג וואָס איז דערמיט געווען פאַרבונדן, האָט געפירט דערצו אַז מען זאָל גיכער זען די שאָטנדיקע זייט פונם בילד.

ז. סך הכל

ווען מיר פאַרשטייען דעם פולן זינען פון דעם וואָס צוויי־שפּראַכיקייט באַטייט ווערט נאָך האַרבער די קשיה: זענען קליינע קינדער פיאיק אויף דעם? קענען קליינע קינדער, בנוגע דער צווייטער שפּראַך, אַרויסווייזן אַ שפּראַכלעכע באַציאונג צו ווערטער אַנשטאָט אַ ווערטערדיקע באַציאונג צו שפּראַך? יאָשיאָקאַ זאָגט אַז ניין. צווישן די געבראַכטע מאַטעריאַלן זענען פאַראַן אַסך וואָס זאָגן עדות אַז יאָ. בכל אופן איז קלאָר אַז כדי אַריבערצוגיין צו נאָך אַ שפּראַך, ווען מען פאַרמאָגט שוין אַ מוטערשפּראַך, מוז מען פריער דורכמאַכן אַ פּראָצעס פון איינשפּראַכיקער באַציאונג צו די עלעמענטן פון דער צווייטער שפּראַך. דאָרט וואו קינדער באַקענען זיך מיט צוויי שפּראַכן גלייך פון אָנהייב אָן איז די פּראָבלעם נאַטירלעך אַ גאַנץ אַנדערע. אָבער דאָרט וואו די צוויי שפּראַכן קומען ניט גלייכצייטיק, און מען דאַרף דורכגיין דעם דערמאָנטן פּראָצעס, דאַרף ער מסתמא פאַרנעמען אַ גאַנץ היפּשע צייט. אפילו ביי יוגנט און דערוואַקסענע. דאָס קען מען זיך לייכט משער זיין ווען מיר דערמאָנען זיך ווי לאַנג עס דאַרף בכלל נעמען ביז מען באַהערשט אַ שפּראַך ווי געהעריק. אויב אַזוי איז שוין אַסך בעסער אַז אָט דער פּראָצעס זאָל זיך אָנהייבן אין דער קינדהייט. און ווי גרויס די שוועריקייטן זאָלן ניט זיין איז אָבער די באַלוינונג נאָך גרעסער. וואָרים צווייִשפּראַכיקייט, ווי זי ווערט דאָ פאַרשטאַנען, טראָגט אין זיך אַ פּאָטענציעלע עשירות פון אַ גאַר געהויבענעם מין.

ווי מיר האָבן געזען, און ווי מען קען עס אַליין פאַרשטיין, איז ניטאָ קיין פולע הסכמה צווישן פאָרשער בנוגע די פּראָבלעמען וואָס צווייִשפּראַכיקייט רופט אַרויס. דאָך זענען פאַראַן פיר זייער וויכטיקע פּונקטן וואו דער אויספיר איז דאַכט זיך מיר גאַנץ קלאָר.

1. עס איז ניטאָ קיין שום באַדן פאַרן חשד אַז צווייִשפּראַכיקייט איז בכוח צו פאַרהאַלטן די נאָרמאַלע אַנטוויקלונג פון אַ קינדס אינטעליגענץ.

2. עס איז פאַראַן אַ שטאַרקער גרונט צו גלויבן אַז שפּראַך טראָגט בטבע אַ שייכות־סיסטעמישן כאַראַקטער, ממילא, ווי אויסגעצייכנט אַ מענטש זאָל ניט קענען צוויי שפּראַכן, קען ער אַלץ יעדע פון זיי „אַביסל אַנדערש" פון דער אַנדערער. אויב די דאָזיקע

השערה איז אַ ריכטיקע דאַרף זי אויף אַ גאַנץ קענטיקן אופן זיך אויסדריקן אין די צילן וואָס ווערן אַוועקגעשטעלט אינם לימוד פון צוויי שפּראַכן.

3. שפּראַך־קענטעניש, און שפּראַך־פיאיקייט בכלל, איז — אַחוץ ריין אינדיווידועלע פאַקטאָרן — אינטים פאַרבונדן מיט אינע־ווייניקסטע מאָטיוון און דרויסנדיקע כוחות וואָס רופן אַרויס די נייטיקייט פון דער שפּראַך. דאָס איז אָפּהענגיק פון אַ גרויסער צאָל פאַקטאָרן, סיי קוואַנטיטאַטיווע סיי קוואַליטאַטיווע; סיי דרויסנ־דיקע, סיי אינעווייניקסטע, און פון דער צונויפשפּיל פון אַט די פאַקטאָרן.

4. דער מעטאָדישער צוגאַנג צום שפּראַך לימוד דאַרף זיין ספּעציעל צוגעפּאַסט צום צווייִשפּראַכיקן קינד, לויט די פּראָבלעמען וואָס די ספּעציפישע באַדינגונגען פון די געלערנטע שפּראַכן רופן אַרויס.

קאַפּיטל עלף

די טראַנספּערירונג פון לערנען

א. גייסטיקע דיסציפּלין

דער „שבט מוסר״ ברענגט דעם פּסק דין פון אַן אַלטן יידישן געלערנטן, אליהו דע ווידאַס אַז שאַך־שפּיל דאַרף אין גאַנצן זיין פאַרבאָטן. בלויז קינדער אונטער פערצן יאָר מעג מען דערלויבן זיך צו פאַרנעמען מיט דער דאָזיקער שפּיל, ווייל שאַך שאַרפט דעם מוח. מען קען, פאַרשטייט זיך, ניט חושד זיין אַז ר׳ אליהו האָט דאָס אויסגעפונען אויפן עקספּערימענטאַל־פּסיכאָלאָגישן וועג. מסתמא איז ער דערצו געקומען „על פּי שכל״. מיר ווייסן דאָך אַז די פונקציעס פון שאַך־שפּיל זענען ענג פאַרבונדן מיט די פּראָצעסן פון מענטשלעכן פאַרשטאַנד, קען מען דאָך ממילא דערפון דרינגען אַז וואָס מער מען שפּילט שאַך אַלץ מער אַרבעטן זיך אויס אַלע פאַרשיידנאַרטיקע וועגן פונם מוח. עס איז אים אָבער ניט איינגעפאַלן אַז אַזאַ געדאַנק מוז זיך שטיצן אויף אַ פונדאַמענטאַלער פּסיכאָלאָגישער הנחה, אַ הנחה וואָס נעמט אָן אַז ס׳איז פאַראַן אין אונדזער פּסיכיק אַזאַ באַשטימטע איינס וואָס מיר רופן פאַרשטאַנד. וואָרים בלויז ווען מיר נעמען אָן אַזאַ טעאָריע האָבן מיר אַ רעכט צו דרינגען אַז ווען מיר טרענירן דעם פאַרשטאַנד פאַר איין געוויסער טעטיקייט ווערט ער שוין ממילא שאַרפער פאַר אַלע אַנדערע, ווייל אומעטום האָבן מיר דאָך צו טאָן מיט דער זעלביקער פונקציע. די דאָזיקע טעאָריע איז, ווייזט אויס, ביי ר׳ אליהון געווען אַזאַ זיכערע אַז שטיצנדיק זיך אויף איר האָט ער זיך דערלויבט מתיר צו מאַכן פאַר קינדער דאָס וואָס ער האָט געהאַלטן פאַר אַ גרויסער עבירה ביי דערוואַקסענע. אָט — האָט ער געקענט טראַכטן — זאָלן די קינדער אויף זיך טראָגן די עבירה פון שפּילן שאַך דערפאַר אָבער וועלן זיי אויסוואַקסן מיט אַ שאַרפן מוח פאַר

דער תורה וועלן זיי שוין דעמאָלט קענען באַצאָלן כפל כפלים פאַר די אַמאָליקע זינד.

און אויב די דאָזיקע טעאָריע האַלט אויס בנוגע דעם פאַר־שטאַנד לייגט זיך שוין אויפן שכל אַז דאָס זעלביקע זאָל זיין אמת בנוגע אַלע אַנדערע פּסיכישע פונקציעס: חושים, באַוועגונגען, זיכרון, עמאָציעס, אאַ״וו. אויב, למשל, מען וועט פועלן ביי אַ מענטשן צו ווערן אַ וועגעטאַריער אויס רחמנות אויף לעבעדיקע באַשעפענישן, וועט ער שוין צוליב דעם אַרויסווייזן מער רחמנות אויף אומגליקלעכע מענטשן, קינדער, אאַ״וו. אויב מען וועט זיך אויסלערנען לידער אויף אויסווייניק וועט מען דערמיט שאַרפן דעם זיכרון פאַר מעשות, טעלעפאָן נומערן, אָדער אַדרעסן. אויב מען וועט אַ מענטשן אויסלערנען צו דערקענען לייכטע אונטערשיידן אין קלאַנגען וועט זיך די דאָזיקע פייאיקייט אַריבערטראָגן אויך אויף קאָלירן. אָט די טעאָריע רופט זיך אָן די טעאָריע פון גייס־טיקער דיסציפּלין, אָדער פון טראַנספּערירונג פון לערנען. לויט איר קומט אויס אַז די רעזולטאַטן פונם לערן־פּראָצעס רופן זיך אָפּ ניט בלויז אויף ענינים וואָס זענען אין אים באַשיינפּערלעך פאַר־טראָטן, נאָר אויך אויף אַנדערע ענלעכע פונקציעס וואָס האָבן מיט אים דירעקט ווייניק וואָס צו טאָן.

זינט די לעצטע פערציק יאָר זענען אַרום דער דאָזיקער טעאָריע געפירט געוואָרן הייסע ויכוחים. מען האָט דורכגעפירט פאַרשיידענע עקספּערימענטאַלע פאָרשונגען אין פּסיכאָלאָגישע לאַבאָראַטאָריעס און שולן. עס האָבן זיך נאַטירלעך געשאַפן קעגנערישע צדדים. ווי עס האַלט איצט קען מען נאָך אַלץ ניט זאָגן אַז מיר זענען שוין צוגעקומען צו אַ באַשטימטן אויספיר, לכל הפחות, ניט אויף דעם אופן אויף וועלכן מען האָט זיך עס לכתחילה פאָרגעשטעלט.

עס איז לחלוטין קיין וואונדער ניט פאַרוואָס די טעאָריע פון גייסטיקער דיסציפּלין זאָל אַרויסרופן גרויסע מחלוקתן. פאַראַן אַ קליינע צאָל פּראָבלעמען וואָס רירן אָן דעם סאַמע וואָרצל פון דעם גרויסן און שווינדלענדיק־פאַרצווייגטן בוים וואָס הייסט דערציאונג, און גייסטיקע דיסציפּלין איז פון די אָנגעזעענסטע צווישן זיי. וואָרים אויב דער פּראָצעס פון לערנען איז באַגרענעצט אין די דלת אמות פון אַ ספּעציפישן לימוד, איבונג, אָדער טעטיקייט, דעמאָלט איז דערציאונג פשוט אוממעגלעך. אַ מענטש וואָלט דעמאָלט קיינמאָל ניט געקענט ווערן בעסער, געבילדעטער, קליגער, אינטעליגענטער,

אַחוץ אינם קליינטשיקן ווינקל מיט וועלכן ער גיט זיך אָפּ. דאָס לעבן איז אַרומגערינגלט מיט ביליאָנען געלעגנהייטן, סיטואַציעס, פּראָבלעמען, און וויפיל אַ מענטש זאָל ניט לערנען, סיי דורך דער שול, סיי פון לעבן גופא, וועט ער אַלץ ניט קענען ווי געהעריק זיך אָפּרופן אויף יענע געלעגנהייטן, סיטואַציעס און פּראָבלעמען פאַר וועלכע ער האָט זיך ספּעציעל ניט געגרייט. דאָס הייסט גאָר פּשוט אַז דאָס לעבן וואָלט פאַר אים געווען אוממעגלעך אַריבערצוטראָגן, וואָרים די סיטואַציעס פאַר וועלכע ער האָט זיך ניט געגרייט וועלן דאָך תמיד זיין ווייט, ווייט גרעסער אין צאָל ווי די אין וועלכע ער איז כאָטש אַביסל געניט.

אין פיזיאָלאָגישע טערמינען וועט עס הייסן אַז יעדער סטימול וואָס רייצט אויף אַ געוויסן חוש, און פירט צו אַ באַשטימטן אָפּרוף, שאַפט אין נערוון־סיסטעם א באַשטימטע פאַרבינדונג — סטימול־אָפּרוף פאַרבינדונג — וואָס איז אין גאַנצן אָפּגעזונדערט פון אַלע אַנדערע ס־אָ (סטימול אָפּרוף) פאַרבינדונגען. קיינער פון די פאַרטרעטער פון דער ס־אָ פּסיכאָלאָגיע גייט ניט צו אַזאַ עקסטרעם. אָבער ווען מיר זאָלן זיך אויף אַ ווײַלע דאָס פאָרשטעלן, וואָלט אַ באַשעפעניש מיט אַזאַ נערוון־אָרגאַניזאַציע קיין מינוט ניט געקענט אויסהאַלטן אין דער וועלט אין וועלכער מיר לעבן.

פון דער אַנדערער זייט וואָלטן מיר זיך געקענט פאָרשטעלן אַז די פּסיכיק באַשטייט פון אַ געוויסער צאָל אַלגעמיינע אָפּגעזונדערטע פיאיקייטן, ווי זיכרון, פאַנטאַזיע, ווילן, דענקען, ליבע, געטריישאַפט, ערלעכקייט, פוילקייט, כעס, מורא, רירעוודיקייט, ערנסטקייט, אאַ״וו. און פון וועלכער זייט מען זאָל ניט צוקומען צו איינער פון זיי וועט דערפון געווינען די גאַנצע פונקציע. אויב מען וועט דעמאָלט, למשל, באַקומען געניטקייט אין דענקען דורך לערנען שאַך, אָדער געאָמעטריע, אָדער פאַרענטפערן רעטענישן, וועט דאָס שוין ממילא אַנטוויקלען דעם שכל פאַר פילאָזאָפיע, אָדער פאַר פירן געשעפטן, אָדער פאַר האַלטן ויכוחים, אָדער פאַר פאַרשטיין די פּאָליטישע לאַגע אין כינע. אויב מיר זאָלן זיך פאָרשטעלן די מענטשלעכע פּסיכיק אויף אַזאַ אופן איז דעמאָלט אייגנטלעך קיין נפקא מינה ניט וואָס מען לערנט מיט קינדער אין די שולן. מען דאַרף בלויז זיין זיכער אַז דער לימוד טרעניִרט געוויסע אַלגעמיינע פּסיכישע פיאיקייטן, וועלן שוין די ריכטיקע רעזול־

טאָטן ממילא קומען, וואָס דער אינהאַלט פון געגעבענעם לימוד זאָל ניט זיין.

דאָ האָבן מיר דעם אַנדערן עקסטרעם פאַר וועלכן קיינער וועט זיך היינטיקע צייטן ערנסט ניט איינשטעלן, דאָס איז אָבער געווען די אַלגעמיינע ריכטונג פון די וואָס האָבן מיט יאָרן צוריק פאַרטיידיקט די טעאָריע פון גייסטיקער דיסציפּלין, און האָט טאַקע געפירט צו די הייסע מחלוקתן אַרום דעם ענין. געהאַנדלט האָט עס זיך וועגן דער שול־פּראָגראַם, ספּעציעל וועגן די קלאַסישע שפּראַכן וואָס האָבן אַמאָל פאַרנומען אַזאַ אָנגעזעענעם פּלאַץ אין דער מיטלשול. די פאַרטיידיקער פון דער טעאָריע האָבן געטענהט אַז לאַטיין, למשל, פאַרמאָגט אין זיך ספּעציעלע אייגנשאַפטן צו האָבן אַן אַלגעמיינע ווירקונג אויף דער פּסיכישער אַנטוויקלונג. דעריבער דאַרף מען לערנען די שפּראַך כאָטש זי האָט ניט פאַר די קינדער קיין שום פּראַקטישן ווערט. די קעגנער פון אַזעלכע לימודים האָבן בלויז געקענט אָפּלייקענען דעם גרויסן דיסציפּלין־ווערט פון לאַטיין וואָס קען כלומרשט ניט פאַרטראָטן ווערן דורך פּראַקטישערע לימודים, אָבער זיי האָבן קיין עקספּערימענטאַלע ראיות ניט געהאַט צו באַשטעטיקן זייער מיינונג. ווי מיר זעען איז די פראַגע געווען ניט בלויז אַ טעאָרעטיש פּסיכאָלאָגישע, נאָר דער עיקר אַ פּראַקטיש פּעדאַגאָגישע, האָט זי דעריבער אויפגערודערטביידע לאַגערן, און מען האָט גענומען מאַכן די גרעסטע אָנשטרענגונגען אויף צו געפינען די ריכטיקע וועגן און מעטאָדן פאַר עקספּערימענטאַלע פאָרשונגען.

די טעאָריע פון גייסטיקער דיסציפּלין געפינט שוין אַ קלאָרן אויסדרוק אין די שריפטן פון פּלאַטאָנען, אַריסטאָטלען, און ביי אַ סך דענקער פון מיטלאַלטער. אין מערב אייראָפּע וואו די קלאַסישע לימודים האָבן פאַרנומען אַזאַ אָנגעזען און זיכער אָרט אין דער שול־פּראָגראַם האָבן זיך אָפט געהערט גאַנץ עקסטרעמע מיינונגען לטובת דער דאָזיקער טעאָריע. אין ענגלאַנד, למשל, וואו דזשאַן לאָק האָט מסתמא זייער פיל געהאָלפן צו פאַרשפּרייטן און באַפעסטיקן אַזאַ געדאַנק איז מעגלעך צו לייענען אַזאַ מין שמועס צווישן אַ שול־אויפזעער און אַ שול־דירעקטאָר:

— „געפינט איר וועלכע שוועריקייטן צו לערנען ווי געהעריק מיט מיידלעך פון געוויינטלעכער אינטעליגענץ דריי שפּראַכן, ווי, למשל, פראַנצויזיש, דייטש און לאַטיין?“

— „ניין, אָבער דעמאָלט באַגרענעצן מיר זיך מיט די עלע־מענטן פון דייטש און לאַטיין, מיט דער לאַטיינישער גראַמאַטיק, ספּעציעל מיט דעקלינאַציעס און צייטווערטער".

— „בנוגע לאַטיין, פירט איך אייער דערפאַרונג צו האַלטן די שפּראַך פאַר וויכטיק ווי אַ מיטל צוצוגרייטן די מיידלעך אויף צו לערנען ענגליש, אָדער ווי אַ מיטל צו געבן כוחות דעם גייסט ?"

— „איך האַלט אַז זי איז אַן אויסגעצייכנטע גייסטיקע אי־בונג".

— איר האַלט אַז לאַטיינישע גראַמאַטיק איז אַ זייער ניצ־לעכער אינסטרומענט פאַרן דאַזיקן צוועק".

— „יאָ".

— „זעט איר איין אַז די מיידלעך לערנען זי מיט חשק ?"

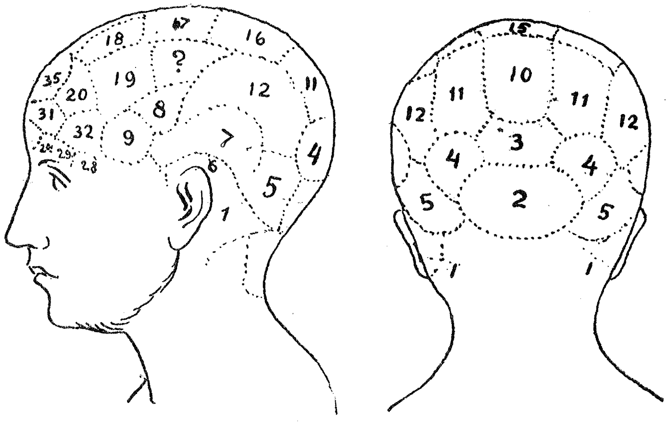
— „מיטן זעלביקן חשק ווי זיי לערנען יעדע גראַמאַטיק. גראַ־מאַטיק איז אַ שווערער לימוד"(1).

טשאַרלז פאַקס, וואָס ציטירט דעם דאָזיקן שמועס, ברענגט ווייטער די רייד פון אַן אַנדער שול־דירעקטאָר וואָס האָט געהאַלטן גיכער פון דייטש איידער פון לאַטיין מחמת „מיר האַלטן אַז דייטש טוט אויף דאָס זעלביקע וואָס לאַטיין, ווייל עס האָט אַ קאָמפּליצירטע גראַמאַטיק"(2). און טאָמער איז דאָס נאָך ווייניק דערציילט אונדז גלייך פאַקס וועגן נאָך אַן עקסטרעמען בליק : „אַ שול־דירעקטאָר האָט אַרויסגעבראַכט די טעאָריע אַסך פראָסטער דערקלערנדיק אַז עס מאַכט ניט אויס וואָס מען לערנט אַ קינד בתנאי ער זאָל עס דורך און דורך פיינט האָבן. בקיצור, דער ציל פון לערנען די קלאַסיקער איז גיכער צו געבן די קינדער גייסטיקע איבונג איידער צו געבן זיי פּאָזיטיווע ידיעות פון די שפּראַכן. וואָרים מען האָט געגלויבט אַז ווען מען קען לאַטיין באַקומט מען אַ מייסטער־שליסל וואָס קען עפענען אַסך אַנדערע שלעסער אויך".

עס וואָלט געווען אַ טעות צו מיינען אַז דער דאָזיקער געדאַנק געהערט בלויז צו אַמאָליקע צייטן און צום אַמאָליקן דענקען. אויך איצט הערן מיר די זעלביקע טענה גאַנץ אָפט. אַזוי, למשל, זאָגט מאָרגאַן אַז : „ווען מען קען אַ פרעמדע שפּראַך איז דאָס אַ געוואַלטיקער צושטייער צו שאַפן אַן אינטערנאַציאָנאַל געשטימטן, ברייט־דענקענדיקן, אינטעלעקטועל־שפּרודלדיקן און באַפרידיקטן בירגער"(3). אין טאָג־טעגלעכע שמועסן צווישן מענטשן, און דער עיקר צווישן אינטעליגענטע מענטשן, הערן מיר כסדר וועגן דער

פּאָזיטיווער ווירקונג וואָס געוויסע ידיעות דאַרפֿן האָבן אויף אַנ־דערע, וואָס געוויסע האַנדלונגען און טעטיקייטן דאַרפֿן האָבן אויף אַנדערע האַנדלונגען און טעטיקייטן, אויף אַלגעמיינע אויפֿפֿאַסונגען וועגן וועלט און לעבן, אויף באַציאונגען צו מענטשן, אאַ״וו. מען מעג, דוכט זיך מיר, זאָגן אַז גייסטיקע דיסציפּלין איז אַ טעאָריע וואָס איז טיף איינגעוואָרצלט אין פֿעלד פֿון ניט־אָפּגעפּרעגטע זיכערקייטן מיט וועלכע דאָס רוב מענטשן טראָגן זיך אַרום. שוין דאָס אַליין איז געַנוג מען זאָל אַזאַ טעאָריע ניט לייכט אָוועקמאַכן מיט דער האַנט. די צרה ליגט בלויז אין דעם וואָס אָט די טיפֿע איינגע־וואָרצלטקייט פֿון דער טעאָריע באַשווערט דעם וועג פֿון אַנאַליזירן און אונטערזוכן.

די פּסיכאָלאָגישע און פֿיזיאָלאָגישע אימפּליקאַציעס פֿון דער דאָזיקער הנחה האָבן זיך אויסגעדריקט אין אַ פּסיכאָלאָגישער טעאָ־ריע וואָס איר יחוס בריף ציט זיך נאָך פֿון גריכנלאַנד, און שפּעטער אין פֿרענאָלאָגיע, אַ געדאַנק וואָס גאַל האָט אַרויסגעבראַכט אין 1808, און וואָס באַזירט די דערמאָנטע פּסיכאָלאָגישע טעאָריע אויף געוויסע השערות וועגן דער אַנאַטאָמיע פֿון דער צענטראַלער נערוון סיסטעם.



א פרענאלאגיש בילד פון געהירן, צעטיילט אויף עטלעכע און דרייסיק שטחים. יעדער שטח איז דאָס וואוין־אָרט פון אַ באַזונדער פסיכישער פייאיקייט, ווי קינדער־ליבע, האפענונג, געוויסן, איך־געפיל, חוש פאַר הומאָר, אאַז״וו. פון „פרענאלאגישע בילדער״, גוסטאַוו שעיווע, לייפציק, 1855.

לויט דער דאָזיקער טעאָריע קומט אויס אַז די מענטשלעכע פסיכיק באַשטייט פון אַ צאָל פונקציעס וואָס זענען זעלבסטשטענדיק און אומאָפּהענגיק איינע פון דער צווייטער. זיי קענען זיך קאָמבינירן און זיך קעגנזייטיק באַאיינפלוסן אין געוויסע טעטיקייטן, אָבער דאָך איז יעדע פון זיי עפּעס באַזונדערס. גאַל האָט אויסגערעכנט איבער דרייסיק אַזעלכע פונקציעס און געלערנט אַז יעדע פון זיי איז פאַרטראָטן דורך אַ באַזונדערער טייל פון געהירן.

ווען די פרענאָלאָגישע השערות פון דער געהירן־אַנאַטאָמיע האָבן זיך אַרויסגעוויזן צו זיין אַ פאַלש בילד פון די פאַקטן איז שוין נאַטירלעך לייכטער געוואָרן צו אַטאַקירן די טעאָריע וועגן גייסטיקער דיסציפּלין וואָס לאָזט זיך פאַרבינדן מיט די השערות פון אָפּגעזונדערטע פייאיקייטן. נאָך אין 1890 שרייבט דר. וואָרד אַז אים קומט אויס אָפט צו זען אַרבעטן איבער טרענירן די חושים, דעם זיכרון, די פאַנטאַזיע, דעם כוח פון באַגרייפן, אַבסטראַהירן, אורטיילן, אאַ״וו. און ער ענדיקט: „עס באַליידיקט ווען מען טראַכט זיך אַריין אַז אַט די געשטאַרבענע טעאָריע פון אָפּגעזונדערטע פייאייטן, וואָס האָט אָפּגעהאַלטן די אַנטוויקלונג פון פסיכאָלאָגיע גופא, זאָל איצט אויפגעלעבט ווערן צו פאַרטונקלען אונדזער וויסן אונטער דער מאַסקע פון פסיכאָלאָגיע וואָס ווערט אָנגעווענדט אויף דערציאונג״(4).

אָבער אַזוי לאַנג ווי די אַטאַקע איז ניט געקומען פון דער עקספּערימענטאַלער זייט האָט מען זיך אַלץ געמוזט דרייען אין אַ קרייז פון לופטיקע, באַרעדעוודיקע ויכוחים. וואָרים די מעלה פונם עקספּערימענט באַשטייט ניט אין דעם וואָס ער אַנטשיידט ענדגילטיק אַ פראַגע. דאָס טרעפט זיך זייער זעלטן אין פסיכאָלאָגיע. אָבער ניט קיין קלענער פאַרדינסט איז דאָס וואָס ער ברענגט אַרויס מיט באַנייטער קלאָרקייט אין וואָס די פראַגע באַשטייט, און צי זי דאַרף בכלל אויפגעפאַסט ווערן אַזוי ווי מען האָט זי פאַרגעשטעלט איידער דער עקספּערימענטער האָט זיך צו איר צוגערירט.

ב. עקספּערימענטאַלע פאָרשונגען

אין זעלביקן יאָר ווען דר. וואָרד האָט געמאַכט די דערמאָנטע באַמערקונגען געפינען מיר שוין אַ פּראָבע צו טעסטן דעם ענין

אויפן עקספּערימענטאַלן וועג. דאָס האָט געטאָן וויליאַם דזשעימס(5). ער האָט דאָס אויספּרובירט אויפן זיכרון. לכתחילה האָט ער זיך אויס־געלערנט אויף אויסווייניק 158 שורות פון וויקטאָר הוגאָס „סאַטיר". ער האָט דאָס געטאָן אין משך פון אַכט טעג. אַרום און אַרום האָט עס ביי אים גענומען 131½ מינוט. דערנאָך האָט ער גענומען לערנען מילטאָנס „פאַרלוירענער גן עדן", און אָפּגעגעבן דערויף 20 מינוט אַ טאָג. עס האָט אים גענומען 38 טעג אויסצולערנען די ערשטע טייל. נאָך דעם האָט ער זיך אומגעקערט צו הוגאָס „סאַטיר", און צו זיין וואונדער אויסגעפונען אַז עס האָט אים גע־נומען 151½ מינוט אויסצולערנען נאָך 158 שורות, ד"ה, 20 מינוט מער איידער ער האָט טרענירט זיין זיכרון דורך אויסלערנען מילטאָנס ווערק. דזשעימס גיט צו אַז אין משך פון צווייטן טעסט איז ער געווען מיד פון אַן אַנדער אַרבעט. פיר פון זיינע סטודענטן האָבן דערנאָך איבערגעחזרט דעם טעסט. האָבן צוויי באַקומען פּאָזיטיווע רעזולטאַטן, ד"ה, זיי האָבן היפשלעך געוואונען פון פריערדיקן לערנען אויף אויסווייניק, בעת די אַנדערע צוויי האָבן גאָרניט געוואונען.

דזשעימסעס טעסט איז געווען אַן אָנהייב און ער פאַרמאָגט די גאַנצע ניט־אָפּגעהיטקייט און אַלע אַנדערע חסרונות פון אַן אָנהייב. אָבער זינט דעמאָלט האָט מען געזוכט צו שאַפן מעטאָדן אויף וועלכע מען זאָל זיך קענען מער פאַרלאָזן. די ערשטע אויס־בעסערונג איז באַשטאַנען אין דעם וואָס די אַרבעט ווערט ניט געטאָן פון אַ מענטשן מיט זיך אַליין, נאָר מיט צוויי גרופּעס, פון וועלכע איינע איז די אַזוי־גערופענע קאָנטראָל גרופּע און די אַנ־דערע איז די לערן־גרופּע. מיט איין גרופּע — מיט דער לערן־גרופּע — לערנט מען געוויסע מאַטעריאַלן אויף אויסווייניק, מיט דער אַנדערער — מיט דער קאָנטראָל־גרופּע — לערנט מען גאָרניט. נאָך דעם ווען עס ענדיקן זיך די איבונגען מיט דער לערן־גרופּע, גיט מען ביידע גרופּעס אַן אויפגאַבע עפּעס אויסצולערנען אויף אויסווייניק (ווען עס האַנדלט זיך וועגן זיכרון), און מען פאַרגלייכט די רעזולטאַטן פון ביידע גרופּעס. די דאָזיקע גרופּעס ווערן געווייינטלעך צוזאַמענגעשטעלט אויפן באַדן פון פּסיכאָלאָגישע טעסטן, ד"ה, מען פאַרזיכערט זיך פריער אַז זיי זענען אַלע פון אַן ערך דער זעלביקער אינטעלעקטועלער אַנטוויקלונג און פייאי־

קייט. אין געוויסע פאַלן זענען באַנוצט געוואָרן אויך דריי גרופּעס. דאָס ווערט טיילמאָל געטאָן צוליב נאָך מער אָפּגעהיטקייט.

אין 1905 האָבן עיבערט און מוימאַן(6) פאַרעפנטלעכט די רעזולטאַטן פון טעסטן וואָס זיי האָבן געמאַכט אויף זעקס מענטשן. לכתחילה האָט מען געמאָסטן זייערע זכרון־פייאיקייטן דורך לערנען אויף אויסווייניק פאַרשיידענע מאַטעריאַלן ווי אותיות, ציפערן, איטאַליענישע ווערטער, אד״ג. דערנאָך האָט מען זיי פאַרגעבן אויסלערנען אויף אויסווייניק סעריעס אומזיניקע טראָפן, ד״ה, סתם אַזוי צונויפגעשטעלטע טראָפן וואָס האָבן קיין שום זינען ניט. די דאָזיקע אַרבעט איז אָנגעגאַנגען זעכצן טעג צייט. ווען די דאָזיקע איבונגען זענען שוין געווען פאַרענדיקט האָבן זיי ווידער אויסגע־לערנט די מאַטעריאַלן וואָס מען האָט באַנוצט אויף צו טעסטירן זייערע זכרונס, און מען האָט פאַרגליכן די צייטן פונם ערשטן אויס־לערנען מיטן צווייטן. אויף אַזאַ אופן האָבן די עקספּערימענטערס גע־זוכט צו באַשטימען די ווירקונג פון לערנען אומזיניקע טראָפן אויפן זכרון פאַר די אַנדערע מאַטעריאַלן. די רעזולטאַטן זענען געווען פּאָזיטיווע, און עיבערט און מוימאַן דערקלערן דאָס דערמיט וואָס עס איז פאַראַן אַ פּאָזיטיווע קעגנזייטיקע ווירקונג צווישן נאָענטע זכרון פונקציעס.

אָבער אין 1909 האָט דירבאָרן(7) איבערגעחזרט די אַרבעט פון מוימאַן און ער קומט צום שלוס אַז דער גרעסטער חלק פון די פּאָזיטיווע רעזולטאַטן נעמען זיך ניט פון דעם וואָס „ספּעציעלע טרענירונג האָט אַן אַלגעמיינעם איינפלוס״, ווי פּראָפ. פּילסבורי(8) וויל האָבן, נאָר פון די טעסטן אַליין. די ערשטע טעסטן האָבן געווירקט אַז דאָס שפּעטערדיקע אויסלערנען די זעלביקע מאַטע־ריאַלן זאָל אָנקומען לייכטער, און דאָס איבעריקע לאָזט זיך דער־קלערן דורך דער אַלגעמיינער אויסבעסערונג פון אָריענטאַציע, אויפמערקזאַמקייט און פון דער לערן־מעטאָדע.

סיי עיבערט און מוימאַן, סיי דירבאָרן האָבן זיך מיט קיין קאָנט־ראָל־גרופּעס ניט באַנוצט. און כאָטש דירבאָרנס אַרגומענט וועגן דער ווירקונג פונם טעסט גופא איז זייער אַ ריכטיקער, קען מען אָבער ניט קיין סך דרינגען פון זיינע עקספּערימענטן — אויף וויפיל מען קען בכלל דרינגען פון די דאָזיקע עקספּערימענטן — ווייל ער האָט זיך ניט באַנוצט מיט קיין קאָנטראָל־גרופּע.

פון די אַנדערע טיפּישע זיכרון עקספּערימענטן קען מען דער־מאָנען פּיטערסאָן, פּראַקער, ווינטש, סלעיט, פּאַקס און וואודראָו. פּיטערסאָן(8) חזרט איבער דזשעימסעס עקספּערימענט, אָבער זיינע רעזולטאַטן זענען צו אָרים אַז מען זאָל פון זיי עפּעס קענען דרינ־גען. פּראַקער(9) איז אַ געניטער פאָרשער און ער אַנאַליזירט די פראַגע אַסך גרינטלעכער. ער קומט צום שלוס אַז די רעזולטאַטן פון לערנען טראָגן זיך טאַקע איבער פון איין פּונקט צום אַנדערן, אָבער בלויז ווי אַ פיאיקייט צו באַנוצן אין אַ צווייטער סיטואַציע אַ געוויסן אינהאַלט אָדער מעטאָדע וואָס מען האָט זיך פריער אויסגעלערנט. עס איז ניט קיין סתם טראַנספערירונג פון לערן־רעזולטאַטן, נאָר אויב די רעזולטאַטן טראָגן זיך איבער קומט עס פון דעם וואָס אין יענע פאַלן זענען אינהאַלט, אָדער מעטאָדע, אָדער ביידע, אידענטיש.

ווינטש(10) האָט זיך באַנוצט מיט שול־קינדער, וואָס דאָס איז געווען אַ ניצלעכע רעפאָרם אין די עקספּערימענטן איבער גייסטיקער דיסציפּלין. אָבער ניט ווינציקער וויכטיק ווי דאָס איז דער פאַקט וואָס זיינע אויספאָרשונגען זענען ניט דורכגעפירט געוואָרן אין אַ לאַבאָראַטאָריע, נאָר אין אַ שול, אונטער נאָרמאַלע שול־באַדינגונ־גען. ער קומט צום שלוס אַז ס׳קומט טאַקע יאָ פאָר אַ טראַנספּע־רירונג אין לערנען, אָבער ער איז זייער קליין. סלעיט(11) באַנוצט זיך אי מיט קינדער אי מיט דערוואַקסענע, כאָטש אונטער לאַבאָ־ראַטאָריע באַדינגונגען. סלעיט האַלט אַז ספּעציעלע טרענירונג דירט אָן אַ גאַנץ שמאָלן פאַס פון דער פּסיכיק. כדי עס זאָל פאָר־קומען אַ טראַנספּערירונג איז ניט גענוג אַז געוויסע עלעמענטן זאָלן זיין אידענטיש, פאַראַן אַסך אַנדערע מאָמענטן וואָס שפּילן אַ הויפּטראָלע, ווי מעטאָדע, פאַנטאַזיע, לאָגישע אָרגאַניזאַציע און עמאָציאָנעלע באַציאונג.

פּאַקס(12) האָט זיך באַנוצט מיט פיר גרופּעס פון וועלכע איינע האָט ניט געהאָט קיין שום איבונג און די איבעריקע — פאַרשיידענע זיכרון איבונגען. ער קומט צום באשלוס אַז ספּעציעלע איבונג האָט ניט קיין אַלגעמיינע ווירקונג אויפן זיכרון. כאָטש ער גיט צו אַז ער איז ניט זיכער מיט זיינע רעזולטאַטן ווייל זיין אַרבעט איז געטאָן געוואָרן אין זעקס וואָכן צייט און דאָס איז ווייניק.

וואודראָו(13) האָט זיך באַנוצט מיט דריי גרופּעס. איינע — די קאָנטראָל־גרופּע — האָט אין גאַנצן ניט געלערנט, די איבעריקע צוויי האָבן געלערנט לידער אויף אויסווייניק, אָבער איינע פון די צוויי האָט, אַחוץ דער דאָזיקער אַרבעט, אויך באַקומען לעקציעס אין דער טעכניק פון לערנען אויף אויסווייניק. און בעת די רעזול־טאַטן פון די ערשטע צוויי זענען אַמאָל גלייך און אַמאָל ניט, ווייזט זיך די לעצטע גרופּע תמיד אַרויס מיט 31.6 פּראָצענט בעסער פון דער קאָנטראָל־גרופּע. עס איז דעריבער ניט קיין פראַגע פון וואָס מען לערנט נאָר פון ווי אַזוי מען לערנט. אָט זענען זיינע אייגענע ווערטער: „בקיצור, דער עקספּערימענט ווייזט אַז ווען אַ געוויסער אופן פון טרענירן — סתם איבונגען — פירט צו אַ געוויסער טראַנספּערירונג וואָס איז אַמאָל פּאָזיטיוו און אַמאָל נעגאַטיוו, אָבער תמיד קליין, קען אַן אַנדער אופן פון טרענירן, מיטן זעלביקן איבונג מאַטעריאַל פירן צו אַ טראַנספּערירונג וואָס אירע רעזולטאַטן זענען כסדר גרויס און פּאָזיטיוו".

די פונקציעס פון זכרון זענען אָבער בשום אופן ניט די איינ־ציקע איבער וועלכע מען האָט עקספּערימענטירט. נאָך אין 1901 האָבן טאָרנדייק און וואודוואורט(14) געלערנט עטלעכע עקספּע־רימענט סוביעקטן אָפּשאַצן דעם שטח פון געוויסע געאָמעטרישע פיגורן, די לענג פון ליניעס, די וואָג פון געוויכטן, אאַ״וו. זיי האָבן געזוכט אויסצוגעפינען אויף וויפיל די דאָזיקע איבונגען וועלן ווירקן ריכטיקער אָפּצושאַצן אַנדערע שטחים, ליניעס און געוויכטן. זיי האָבן אויך פאַרגעבן צו אָבזערווירן געוויסע אותיות און ווער־טער, און געזוכט פעסטצושטעלן וואָסער ווירקונג דאָס וועט האָבן אויף אָבזערווירן אַנדערע אותיות און ווערטער.

אין די געאָמעטרישע טעסטן האָט זיך אַרויסגעוויזן, אַז ביים אָפּשאַצן די שטחים פון פירעקן וואָס זענען געווען פון דער זעל־ביקער גרייס ווי די פון דער איבונג־צייט, אָבער אַנדערש אין פאָרם, האָבן די געווינסן באַטראָפן אַרום 44%. דאָרט וואו די פיגורן פון טעסט זענען געווען פון דער זעלביקער פאָרם ווי פון איבונג־צייט, אָבער גרעסער אין פאַרנעם, זענען די געווינסן געווען בלויז אַרום 30%. ביי שטחים פון פיגורן וואָס זענען געווען גרע־סער אין פאַרנעם און אַנדערש אין פאָרם, זענען די געווינסן געווען אַרום 52%. פאַרוואָס אין די פריערדיקע פאַלן זאָלן די געווינסן זיין קלענער ווי אין לעצטן פאַל, איז טאַקע אַ וואונדער.

געדאַרפט וואָלט אייגנטלעך זיין פאַרקערט, וואָרים אין לעצטן פאַל איז דאָך דער טעסט מאַטעריאַל געווען אַסך ווייטער פונם לערן־מאַטעריאַל ווי פריער. אונזערע פאָרשער קומען דעריבער צום פועל יוצא אַז אין לערנען קומט פאָר ניט בלויז אַ פּאָזיטיווע טראַנספּערירונג גאָר אויך — אונטער געוויסע באַדינגונגען — אַ נעגאַטיווע, ד״ה, אַ שטער וואָס ווירקט פונקט אין דער פאַרקער־טער ריכטונג.

אויך די אַנדערע עקספּערימענטן, מיט אותיות און ווערטער, ווייזן אָן אַז אַ טראַנספּערירונג איז טאַקע פאַראַן, אָבער אומעטום איז זי קוואַנטיטאַטיוו גאַנץ קליין. טאָרנדייק און וואודוואורט האַלטן אַז קיין פּאַראַלגעמיינערטע פונקציעס זענען ניטאָ. אויף וויפיל עס קומט פאָר אַ טראַנספּערירונג שטאַמט זי פון די אידענטישע עלעמענטן וואָס געפינען זיך אין די באַטרעפנדיקע סיטואַציעס. זינט די דאָזיקע אַרבעט איז פאַרעפנטלעכט געוואָרן איז די פראַזע „אידענטישע עלעמענטן״ שטאַרק פאַרשפּרייט געוואָרן אין דער ליטעראַטור איבער גייסטיקער דיסציפּלין סיי ווי אַ דערקלערונג פון די פאַקטן, סיי ווי אַ פונקט אַרום וועלכן עס האָבן זיך פאַנאַנ־דערגעשפּילט היציקע וויכוחים.

דזשאַד(15) האָט זיך באַנוצט מיט אַ געאָמעטריש־אָפּטישער אילוזיע. פאַר זיינע סוביעקטן איז די אילוזיע פאַרשוואונדן נאָך אַביסל איבונג, כאָטש קיין אַבסטראַקטער אַנאַליז איז ניט באַנוצט געוואָרן, און דער רעזולטאַט פון די דאָזיקע איבונגען האָט זיך אויסגעשפּרייט אויף אַנדערע פאַלן. ביי קאָוווער און עינדזשעל(16) ווייזט זיך אַרויס אַז איבונג אין אונטערשיידן אינטענסיטעט פון קלאַנגען שפּרייט זיך אויס אויף אונטערשיידן קאָליר־שאַטירונגען. רוגער(17) האָט געאַרבעט מיט מעכאַנישע רעטענישן. עס האָט זיך געהאַנדלט וועגן דעם אויף וויפיל די פייאיקייט צו פאַרענטפערן איין מעכאַנישע רעטעניש וועט זיך אָפּרופן אויף דער שנעלקייט און פּינקטלעכקייט מיט וועלכע אַנדערע, מער ענלעכע און ווייניקער ענלעכע, רעטענישן וועלן פאַרענטפערט ווערן. רוגער קומט צום אויספיר אַז הוילע איבונג איז ניט גענוג, סיידן די לאַגע ווערט באַוואוסטזיניק אַנאַליזירט און עס ווערט אַרויסגעבראַכט אַ גענע־ראַליזירטער צוגאַנג צו דער פּראָבלעם.

אַ באַזונדערן רושם האָט געמאַכט אַן עקספּערימענט וואָס דורכגעפירט האָט אים אַ געוויסע פרוי סקווייר, און פּראָפעסאָר

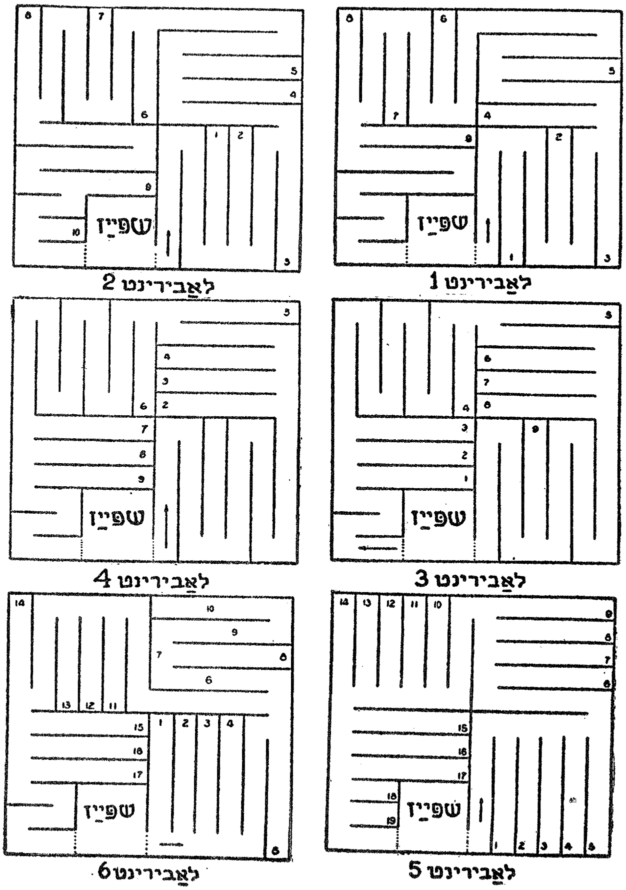
בעגלי דערמאָנט אים אין זיינס אַ בוך(18). אין משך פון דריי וואָכן צייט האָט מען געאַרבעט מיט קינדער זיי זאָלן האַלטן ריין און ציכטיק זייערע אַריטמעטיק פּאַפּירן. די אַרבעט האָט אַרויסגעבראַכט אַ גרויסע פּעולה. אין דער זעלביקער צייט אָבער האָט זיך דער דאָזיקער גוטער רעזולטאַט גאָרניט אָפּגערופן אויף די ענגליש־פּאַפּירן פון די זעלביקע קינדער. פּאַסירט האָט גראָד דאָס פאַרקערטע ; די לעצטע פּאַפּירן האָבן זיך כסדר פאַרערגערט אין ריינקייט. דער סוף איז געווען אַז מען האָט זיך פּשוט דערשראָקן פאַרן מעגלעכן פּועל יוצא פון דעם עקספּערימענט און מען האָט אים געמוזט אויפגעבן.

ווען רודיגער(19) האָט מיט עטלעכע יאָר שפּעטער געוואָלט ווייטער אויספּרובירן דעם דאָזיקן עקספּערימענט, האָט ער צוגעגעבן שמועסן איבער דער נייטיקייט פון ציכטיקייט אין אַנדערע ענינים. דאָס האָט יאָ געבראַכט אַלגעמיינע אויסבעסערונגען, אָבער ניט גענוג אָנזעעוודיק. רודיגער האַלט דעריבער אַז די טראַנספּערירונג פון לערן־רעזולטאַטן הענגט אָפּ פון דער אַנטוויקלונג פון באַוואוסטזיניקע אידעאַלן.

פאַרוואָס אַזעלכע עקספּערימענטן זאָלן ציען באַזונדערע אויפמערקזאַמקייט איז ניט שווער צו פאַרשטיין. ערשטנס איז די פונקציע פון ציכטיקייט אַ זייער איינפאַכע, און מען וואָלט זיך דעריבער געדאַרפט ריכטן אויף פּאָזיטיווע רעזולטאַטן בנוגע טראַנספּערירונג. צווייטנס האָבן מיר דאָ צו טאָן מיט אַ לעבנסנייטיקער סיטואַציע וואָס האָט אַסך מער ווי אַ ריין טעאָרעטישן ווערט. איז וואָס זשע קענען מיר דרינגען פון די דערגרייכטע רעזולטאַטן ?

לכתחילה קען זיך אויסווייזן אַז בעגלי איז מסכים מיט טאָרנדייקן אַז עס זענען ניט פאַראַן קיין אַלגעמיינע נאָר ספּעציפישע פונקציעס, ממילא קען געניטקייט אין איין ווינקל ניט האָבן קיין ווירקונג אויף קענטענישן אָדער פייאיקייטן אין אַן אַנדער ווינקל. די דאָזיקע טעאָריע קען זיך אָבער דאָ ניט אָפּשטעלן אויס דעם פּשוטן טעם וואָס מיר געפינען אַז עס קומט יאָ פאָר אַ טראַנספּערירונג, ווי קליין זי זאָל ניט זיין. מוז מען לאָגיש צוקומען דערצו אַז זי האָט צו פאַרדאַנקען אידענטישע עלעמענטן, ד״ה, די רעזולטאַטן פון איבונגען טראָגן זיך טאַקע ניט איבער, אָבער אויף וויפיל נייע סיטואַציעס נוצן אויס אַלטע, שוין איינגע־

שטעלטע געוואוינהייטן — אָדער נערוון־פאַרבינדונגען, פיזיאָלאָגיש געראַדט — אויף אַזוי פיל געווינט אַ נייע פונקציע פון דעם וואָס איבונגען אין אַנדערע סיטואַציעס האָבן מיט זיך געבראַכט. אָבער דאָס איז בלויז אַן איבערפּלעכלעכער איינדרוק. דאָס זעט זיך נאָך בולטער אַרויס אין אַן עקספּערימענט אויף ווייסע מייז און



וועבס לאַבירינטן.

דערנאָך אויף מענטשן וואָס עס האָט דורכגעפירט ל. וו. וועב(20). וועב האָט געבויט זעקס לאַבירינטן. די לאַבירינטן 1 און 2 זענען געווען זייער ענלעך סיי בנוגע ריכטונג פון די דורכגענג, סיי בנוגע פאַרשטעלטע דורכגענג. די אַנדערע לאַבירינטן: 3, 4, 5 און 6 זענען געווען אַנדערש געבויט אין די זעלביקע פּרטים. די כוונה איז געווען אַז לאַבירינט 1 זאָל האָבן אַ פּאָזיטיווע ווירקונג אויף לערנען דורכצוגיין לאַבירינט 2, און אַ נעגאַטיווע ווירקונג אויף די איבעריקע לאַבירינטן. עס איז גענומען געוואָרן אַ רעקאָרד פון דער צאָל פּראָבעס, טעותן און דער צייט וואָס עס האָט גענומען דורכצוגיין ביזן פונקט „שפּייז". ווען עס האָט זיך געהאַנדלט וועגן מענטשן איז דער עקספּערימענט באַשטאַנען אין דורכגיין מיט אַ בלייפעדער צווישן די ליניעס פון געצייכנטע לאַבירינטן.

די רעזולטאַטן זענען אומעטום געווען פּאָזיטיווע, כאָטש פון 1 צו 2 איז די טראַנספערירונג געווען ווי צו די איבעריקע לאַבירינטן. אין אַלגעמיין האָט די איבונג אין לאַבירינט 1 פאַרבעסערט די איבונגען אין די אַנדערע לאַבירינטן פון 19 ביז 77 פּראָצענט פאַר דער צאָל פּראָבעס, פון 20 ביז 95 פּראָצענט פאַר טעותן, און פון 29 ביז 90 פּראָצענט פאַר דער פאַרנומענער צייט. וועב איז אויך געווען געצוונגען אָפּגעהיט צו באַנוצן קאָנטראָל-גרופּעס.

דאָ האָבן מיר אַ גאַנץ קלאָרע טראַנספערירונג, און אידענטישע עלעמענטן פעלן אויך ניט אויס. פונדעסטוועגן שטעלט זיך וועב אַוועק קעגן טאָרנדייקס טעאָריע, מחמת דעם וואָס לויט אָט דער טעאָריע וואָלט קיינמאָל ניט מעגלעך געווען קיין נעגאַטיווע טראַנספערירונג. אַחוץ דעם איז די אָביעקטיווע ענלעכקייט פון לאַבירינטן נאָך ניט קיין ראיה אַז ס'איז אויך פאַראַן פונקט אַזאַ סוביעקטיווע ענלעכקייט אין נערוון אַקטיוויטעט וואָס פאָדערט זיך זיי צו באַהערשן. בכלל האָלט וועב אַז טאָרנדייקס טעאָריע לאָזט זיך ניט באַווייזן, מען קען זי ניט טעסטן, און די הנחה וועגן דער ענלעכקייט צווישן אָביעקטיווע און סוביעקטיווע נערוון-פאַרבינדונגען וועט מען קיינמאָל ניט קענען אָפּלייקענען אָדער באַשטעטיקן.

אַן אַרבעט וואָס האָט געהאַט אַ רייַן פּראַקטיש-וויסנשאַפטלעכן אויסקוק האָט דורכגעפירט ראָבערט וואָלאַס ברוס(21). ער שטעלט זיך די אויפגאַבע ניט אַריינצולאָזן זיך אין פּסיכאָלאָגישע און נעוראָלאָגישע השערות נאָר אַרויסצוברענגען געזעצן וואָס זאָלן האָבן אַ פּראַקטיש-זעענדיקן ווערט, ד"ה, אַזעלכע געזעצן וואָס מיט

זייער הילף זאָלן מיר קענען באַשטימען אין פאַראויס ווען מיר מעגן זיך ריכטן אַז אַ לערן־סיטואַציע וועט ברענגען אַ גרעסערע, אַ קלע־נערע, אַ פּאָזיטיווע, אָדער אַ נעגאַטיווע טראַנספּערירונג. ער האָט זיך באַנוצט מיט אויסגעטראַכטע אומזיניקע טראַפּן. די אַרבעט גייט צו אַזוי: מען ווייזט דעם עקספּערימענט־סוביעקט צוויי אַזעלכע טראַפּן, למשל, „קסאַל“ און „פּאָם“, דערנאָך נאָך צוויי, למשל, „טעק“ און „זאָקס“, אַ גאַנצע ליסט פון אַזעלכע פּאָרן אומ־זיניקע טראַפּן. עס ווערט פאַרלאַנגט אַז דער סוביעקט זאָל זיך אויסלערנען אויף אויסווייניק אַז ווען מען וועט אים ווייזן דעם טראַף „קסאַל“, זאָל ער ענטפערן מיט „פּאָם“, און אַזוי כסדר די גאַנצע ליסט. ווען מען וועט אים ווייזן דאָס ערשטע וואָרט פון יעדער פּאָר זאָל ער ענטפערן מיטן צווייטן. דאָס ערשטע וואָרט איז דעריבער דער סטימול, דאָס צווייטע — דער אָפּרוף. ווען דער סוביעקט לערנט זיך אויס די ערשטע ליסט, גיט מען אים אַ צווייטע, אַ געענדערטע ליסט פון אַזעלכע געפּאָרטע אומזיניקע

באַדינגונגען	די ערשטע ליסט		די צווייטע ליסט		
	ס־1	אָ־1	ס־2	אָ־2	שייכות צווישן דער ערשטער ליסט און דער צווייטער
I	reg	kiv	reg	zam	ס־1 און ס־2 זענען גלייך.
II	bij	bic	btj	tab	ס־1 און ס־2 זענען גלייך; ס־1 און אָ־1 ענלעך.
III	mir	ped	mir	miy	ס־1 און ס־2 גלייך; ס־2 און אָ־2 ענלעך
IV	tec	zox	tec	zop	ס־1 און ס־2 גלייך; אָ־1 און אָ־2 ענלעך.
V	lan	qip	fis	qip	אָ־1 און אָ־2 זענען גלייך.
VI	soj	soy	nel	soy	אָ־1 און אָ־2 גלייך; ס־1 און אָ־1 ענלעך.
VII	zaf	qer	qec	qer	אָ־1 און אָ־2 גלייך; ס־2 און אָ־2 ענלעך.
VIII	bes	yor	bef	yor	אָ־1 און אָ־2 גלייך; ס־1 און ס־2 ענלעך.
IX	xal	pom	cam	lup	אַלע אַנדערש.

טראַפּן. די פראַגע איז: אויף וויפיל וועט די אויסגעלערנטע ערשטע ליסט העלפן ביים אויסלערנען די צווייטע? וועט די צווייטע דויערן ווייניקער צייט? מער צייט? איז דאָס פאַרבונדן מיט געוויסע באַדינגונגען? אויב יאָ, וואָסערע?

אין דער ערשטער ווי אין דער צווייטער ליסט האָבן מיר סטימולן און אָפּרופן. וועלן מיר די סטימולן פון דער ערשטער ליסט באַצייכענען מיט ס־1, און די אָפּרופן מיט אָ־1, בעת די סטי־מולן פון דער צווייטער ליסט וועלן מיר באַצייכענען מיט ס־2, און די אָפּרופן מיט אָ־2. ברוס האָט אויסגעשטעלט זיינע ליסטעס אַזוי אַז ער זאָל זען די ווירקונג בעת ס־1 און ס־2 זענען די זעלביקע, און אָ־1 און אָ־2 זענען אַנדערש, אָדער פאַרקערט, און אַנדערע אַזעלכע וואַריאַציעס. ער האָט אויך געוואָלט זען די ווירקונג פון ענלעכע סטימולן און אָפּרופן, און אונטער „ענלעכע" דאַרף פאַר־שטאַנען ווערן אַזעלכע טראַפּן וואָס אונטערשיידן זיך בלויז אין לעצטן אות, למשל, „וואַר" און „וואַם".

עס וועט זיין אינטערעסאַנט זיך צו באַקענען מיטן געבראַכטן מאַטעריאַל, כדי בעסער צו פאַרשטיין די רעזולטאַטן.

אָט זענען די אויספירן וואָס ברוס דרינגט אַרויס פון די דאָזיקע עקספּערימענטן:

1. ווען מען לערנט זיך אָנצואווענדן אַן אַלטן אָפּרוף אויף אַ נייעם סטימול איז דער פועל יוצא אַ קענטיקע מדרגה פון פּאָ־זיטיווער טראַנספערירונג.

2. ווען מען לערנט זיך אָנצואווענדן אַ נייעם אָפּרוף אויף אַ נייעם סטימול איז דער פועל יוצא אַ שוואַכע מדרגה פון פּאָזיטיווער טראַנספערירונג.

3. ווען מען לערנט זיך אָנצואווענדן אַ נייעם אָפּרוף אויף אַן אַלטן סטימול איז דער פועל יוצא אַ שוואַכע מדרגה פון נעגאַ־טיווער טראַנספערירונג.

4. ווען מען ברענגט אַריין ענלעכקייטן צווישן צוויי, אָדער מער, פון די ס־1, אָ־1, ס־2, אָ־2 פאַרגרעסערט זיך די פּאָזיטיווע טראַנספערירונג און עס פאַרקלענערט זיך די נעגאַטיווע.

5. וואָס מער עס ווערט ביים סוביעקט אינטעגרירט דאָס לערנען פון דער ערשטער ליסט פאַרגרעסערט זיך דער סכום פּאָזיטיווע טראַנספערירונג, און עס ווערט פאַרקלענערט דער סכום פון דער נעגאַטיווער טראַנספערירונג; דאָרט וואו דעם סכום פון

נעגאַטיווער טראַנספּערירונג איז קליין בייט ער זיך אויף פּאָ־זיטיווער טראַנספּערירונג.

ג. אידענטישע עלעמענטן

אויף וויפיל די דאָזיקע געזעצן זענען טאַקע זיכער וועלן מיר נאָך זען. אָבער דערווייל וואַרפט זיך גלייך אין די אויגן דער סקווייר־בעגלי עקספּערימענט. דאָרט האָט זיך עס געהאַנדלט וועגן אַן אַלטן אָפּרוף אויף אַ נייעם סטימול. דאַרף דאָך, ווי מיר האָבן נאָר וואָס געזען ביי ברוסן, פּאַרקומען אַ פּאָזיטיווע טראַנס־פּערירונג, האָט זיך אָבער גראַד דאָס געזעץ איינגעשפּאַרט און ניט געוואָלט אַרבעטן ווי עס באַדאַרף צו זיין. דאָס באַווייזט בלויז אַז מען קען ניט אויסמיידן קיין טעאָרעטישע השערות ווי ברוס האָט עס אַזוי שטאַרק געוואָלט. און אין דער אמתן, ווען מיר רעכע־נען זיך מיט דער טעאָריע פון אידענטישע עלעמענטן, דאַרפן מיר זיך טאַקע שטאַרק וואונדערן פאַרוואָס דאָרט זאָל קיין טראַנספּע־רירונג ניט זיין. קען דען זיין מער ענלעכקייט צווישן צוויי סיטו־אַציעס ווי האַלטן ריין אַן אַריטמעטיק־העפט און אַן ענגליש־העפט? בעגלי גייט אָבער אַסך ווייטער פון טאַרנדייקן, ער האַלט אַז ענ־לעכקייט אַליין איז ניט גענוג, עס דאַרף זיין אַ באַוואוסטזיניקע שטרעבונג צו פאַראַלגעמיינערן אַ טעטיקייט. ערשט דעמאָלט קומט פאָר אַ טראַנספּערירונג. דער דערמאָנטער וועב וואַרפט טאַקע אָפּ די דאָזיקע טעאָריע, בעגליס. וואָרים אויב אַזאַ מיינונג קען נאָך ווי עס איז גילטן ביי מענטשן, קען מען זי אָבער גאַנץ שווערלעך אָנווענדן אויף נידעריקערע באַשעפענישן. און דאָך האָבן מיר אַזעלכע עקספּערימענטאַלע ראיות אַז אפילו ביי אַנדערע באַשע־פענישן, ביי ווייסע מייז, למשל, קומט יאָ פאָר אַ גאַנץ אָנגעזעענע טראַנספּערירונג אין איבונגען דורכצוגיין לאַבירינטן. פאַר וואָס זשע זאָל פאָרט בעגלי גיין צו אַזאַ ווייטן עקסטרעם? עס שיקט זיך ניט אַז ער זאָל זיך אין גאַנצן סומך זיין אויף איין איינציקער עקספּערימענטאַלער אונטערזוכונג. בפרט נאָך ווען ער אַליין רופט אָן די עקספּערימענטן אַז זיי האָבן „אויף אַ ניט געהובלטן אופן אויספּרובירט" אאַז"וו. מעגלעך אַז דאָ שפּילן אַ ראָלע אַנדערע מאָ־מענטן, ווי, למשל, אַכטגעבונגען אין טאָג־טעגלעכן לעבן. וועלן מיר זיך צום דאָזיקן פּונקט באַלד אומקערן.

דערווייל איז אינטערעסאַנט צו באַשטימען צי עס זענען פאַראַן
אַלגעמיינע רעזולטאַטן צו וועלכע מיר קענען קומען פון די אַלע
פאָרשונגען פון וועלכע אַ היפּשע צאָל טיפּישע ביישפּילן זענען דאָ
געבראַכט געוואָרן. און וואָס עס לאָזט זיך בכלל זאָגן וועגן
די דאָזיקע עקספּערימענטאַלע אַרבעטן. ווען מען לייענט זיי באַ־
זונדער באַקומט זיך אַן איינדרוק פון אַ מיש־מאַש פון די פאַרשיידנ־
סטע מיינונגען און השערות. פונדעסטוועגן לאָזט זיך באַמערקן
אינם גאַנצן כאַאָס אַ געוויסע ריכטונג וואָס ווערט אַלץ מער און
מער באַפּעסטיקט. די דאָזיקע אַלגעמיינע ריכטונג ווערט אויסגע־
דריקט אין אַ באַזונדערס אָפּגעהיטענער אַרבעט וואָס עס האָט
דורכגעפירט ראָג(22) איבער פינף הונדערט סטודענטן פון וועלכע
זענען געווען די לערן־גרופּע, און די איבעריקע — די קאָנטראָל־ 326
גרופּע. די לערן־גרופּע האָט גענומען אַ קורס אין דעסקריפּטיווער
געאָמעטריע, און ראָג האָט געוואָלט אויסגעפינען וואָסער איינפלוס
דער דאָזיקער לימוד וועט האָבן אויף דער פייאיקייט צו פאַרענטפערן
אַנדערע פּראָבלעמען: געאָמעטרישע, טיילווייז געאָמעטרישע און
אַלגעמיין רוימלעכע (כאָטש ניט קיין געאָמעטרישע). ראָג האָט
אומעטום געפונען אַ פּאָזיטיווע טראַנספערירונג, און ווי ער דער־
קלערט גלויבט ער אַז: „פאָרמעלע לימודים קריגן אַ גרויסן חלק
פון זייער דיסציפּלין ווערט פון דער פייאיקייט צו אַנאַליזירן די
פּראָבלעם און צו אָרגאַניזירן אַ מעטאָדע אומצוגיין מיט איר; צו
שאַפן אידעאַלן, אָדער צו אָרגאַניזירן אַן אַטאַקיר־מעטאָדע. אָבער
מען קען אויך ניט צווייפלען אַז אַסך ספּעציפישע טיילן פון די
פאַרפלאָנטערטע פייאיקייטן וואָס פונקציאָנירן אין אַסך פאַרפלאָנ־
טערטע סיטואַציעס, ווערן געוואוינהייטן, אָדער זיי אַרבעטן אוי־
טאָמאַטיש אַ דאַנק די דאָזיקע לימודים. די באַדינגונגען וואָס
מאַכן אַז אָט די ספּעציפישע אָפּרופן זאָלן ווערן געוואוינהייטן
ווערן באַרייכערט פון דעם וואָס עס שאַפט זיך אַ הינטערגרונט
פון פונדאַמענטאַלע אָריענטאַציע־באַציאונגען, אָדער אַ באַקאַנט־
שאַפט מיטן אינהאַלט פון דער סיטואַציע מיט וועלכער מען האָט
צו טאָן. עס קען אויך פאַרשטאַרקט ווערן דורך דער איבונג וואָס
ברייטערט אויס דער פאַרנעם פון דער אויפמערקזאַמקייט“(23).

דער געדאַנק פון אינהאַלטלעכע אידענטישע עלעמענטן, וואָס
האָט זיך אַמאָל גאַנץ שטאַרק געלייגט אויפן שכל ווערט, ווי מיר
זעען, אין גאַנצן אָפּגעפרעגט. יעדנפאַלס ווערט דאָס מער ניט באַ־

טראַכט ווי דער איינציקער, אָדער אפילו ווי דער וויכטיקסטער פאַקטאָר אין טראַנספּערירונג. די פריער דערמאָנטע וועב און וואודראָו האָבן דאָס אויך גאַנץ קלאָר אויסגעדריקט. צו אַן ענלעכן רעזולטאַט קומט אויך מערעדיט פון די עקספּערימענטן וואָס ער האָט דורכגעפירט אין זעלביקן יאָר וואָס וואודראָו.

מערעדיט האָט זיך באַנוצט מיט דריי גרופּעס. אַלע דריי זענען אויסגעקליבן געוואָרן צוליב גלייכע פייאיקייטן ווי עס האָבן באַוויזן פּסיכאָלאָגישע טעסטן. די ערשטע גרופּע — די קאָנטראָל־גרופּע — האָט קיין ספּעציעלע איבונג ניט באַקומען. די צווייטע גרופּע איז דורכגעגאַנגען אַ קורס אין עלעמענטאַרן מאַגנעטיזם. די דריטע גרופּע איז דורכגעגאַנגען דעם זעלביקן קורס, נאָר אַחוץ דעם האָט מען זיך מיט זיי ספּעציעל אָפּגעשטעלט אויף דער פראַגע פון דעפיניציעס, און זיי געלערנט ווי אַזוי ריכטיק צו פאָרמולירן פאַרשיידענע דעפיניציעס אין פאַרבינדונג מיטן קורס. צום סוף האָבן אַלע באַקומען אַ טעסט אין דעפינירן געוויסע ווערטער און באַגריפן. דער רעזולטאַט איז געווען אַז די צווייטע גרופּע האָט ניט אַריבערגעשטיגן די ערשטע אין פּרט פון פאָרמולירן דעפיניציעס, בעת די דריטע האָט אַרויסגעוויזן קלאָרע געווינסן(24).

אין 1930 האָט אָווערמאַן(25) פאַרעפנטלעכט אַן אַרבעט אין וועלכער ער האָט זיך באַנוצט מיט פיר גרופּעס. דאָ האָט זיך עס געהאַנדלט וועגן דער טראַנספּערירונג פון לערנען אין אַריטמעטיק. דער ערשטער גרופּע האָט מען געוויזן בלויז ווי אַזוי דורכצופירן די אויפגאַבע. קיין אַלגעמיינע פּרינציפּן, קיין גענעראַליזאַציעס זענען ניט געגעבן געוואָרן. ביי דער צווייטער גרופּע האָט מען זיך באַנוצט מיט גענעראַליזאַציעס און אַלגעמיינע מעטאָדן ווי אַזוי אומצוגיין מיט די פּראָבלעמען. ביי דער דריטער גרופּע האָט מען זיך אָפּגעשטעלט אויפן שכל פונם גאַנצן ענין. מען האָט זיי אָנגעוויזן די פונדאַמענטאַלע פּרינציפּן וואָס זענען פאַרוויקלט אין די אויפגאַבן. מיט דער פערטער גרופּע האָט מען געלערנט אי מעטאָדן אי פונדאַמענטאַלע פּרינציפּן. עס האָט זיך אַרויסגעוויזן אַז די צווייטע און פערטע גרופּעס האָבן צום מערסטן געוואונען בנוגע טראַנספּערירונג בעת מען האָט זיי פאַרגעבן אַנדערע פּראָבלעמען, אָבער פון אַן ענלעכן טיפּ ווי די פריערדיקע.

דזשעקסאָן האָט אויספּרובירט די טעאָריע פון אידענטישע עלעמענטן אין עקספּעריעמענטן מיט ווייסע ראַצן(26). זיינע רעזולטאַטן פירן אים צו דער איבערצייגונג אַז ווען ווייסע ראַצן וועלן געוואוינט ווערן צו לאַבירינטן בכלל וועלן זיי שפּעטער שוין לייכטער קענען זיך אָריענטירן אין אַנדערע לאַבירינטן, אפילו ווען די לעצטע זענען לחלוטין ניט ענלעך צו די ערשטע. ווען זיי וועלן זיך אפילו בלויז צופּאַסן צו די באַדינגונגען פון דער לאַבאָראַטאָריע וועט דאָס אויך האָבן אַ פּאָזיטיווע ווירקונג אויף זייער שפּעטערדיקן לערנען. אפילו אַזאַ אַלגעמיינער פאַקטאָר ווי האַלטן די באַשעפעניש אין דער האַנט וועט אַרויסרופן אַ פּאָזיטיווע טראַנספּערירונג ביי אַ שפּעטערדיקער סיטואַציע.

וואָס טיפער פאַרשונגען האָבן אַריינגעדרונגען אין דער פּראָבלעם פון טראַנספּערירונג אַלץ גרעסער איז געוואָרן די צאָל פון די וואָס האַלטן אַז די טעאָריע פון אידענטישע עלעמענטן איז ניט בכוח צו דערקלערן די פאַקטן. דאָס ווייזט זיך אויך אַרויס אין קליוועדס אַרבעט(27). ער האָט געלערנט מאַלפּעס זיך אָפּצורופן אַנדערש אויף צוויי פאַרשיידענע סיגנאַלן. ווייזט זיך אַרויס אַז ניט אַלעמאָל זענען די אָפּרופן ביי שפּעטערדיקע געלעגנהייטן אין הסכם מיט דעם וואָס די באַשעפענישן האָבן געלערנט פריער. אויך לאַשלי וואַרפט אַ ספק אויף דער דאָזיקער טעאָריע אין זיין אָפּהאַנדלונג איבער די נערוון־מעכאַניזמען וואָס זענען פאַרוויקלט אין לערן־פּראָצעס.(28). אַן עקספּערימענט אויף 104 מענטשלעכע סוביעקטן האָט אין 1933 דורכגעפירט פּ. מעקיני(29). ער האָט זיינע סוביעקטן געלערנט זיך אָפּצורופן אויף פיגורן פון אַ געוויסער גרייס און פאָרם. דערנאָך האָט ער געביטן זייער גרייס און אויך זייער פאָרם, למשל, פון סימעטרישקייט צו אַסימעטרישקייט. ווייזט זיך אַרויס אַז פיזישע אידענטישקייט איז ניט גענוג כדי עס זאָל פאָרקומען אַ פּאָזיטיווע טראַנספּערירונג. ווען דער סטימול איז סימעטריש מעג מען אויסלאָזן אַ גרעסערן סכום אידענטישע עלעמענטן ווי בעת דער סטימול איז אַסימעטריש. די אידענטישקייט פונם אַלגעמיינעם פורעם איז וויכטיקער ווי די אידענטישקייט פון עלעמענטן. דאָס הייסט אַז אַחוץ קוואַנטיטאַטיווע פאַקטאָרן שפּילן אויך אַ ראָלע קוואַליטאַטיווע שייכותן אין פּאָזיטיווער טראַנספּערירונג.

די לעצטע אַרבעט לייקנט אייגנטלעך ניט אָפּ אַז אידענטישע עלעמענטן שפּילן אַ ראָלע אין טראַנספערירונג. זי שטרייכט בלויז אונטער אַז דאָס אַליין איז ניט גענוג אַלץ צו דערקלערן. אויף אַן ענלעכן מיטעלן וועג גייען אויך נאָרעם און ווידערענדערס(30). זיי אַנאַליזירן פריערדיקע עקספּערימענטן איבער טראַנספּערירונג, און געפינען אויס וויכטיקע חסרונות אינם רוב פון זיי. דער אויספיר צו וועלכן זיי קומען באַשטייט פון צוויי פּונקטן: ראשית, אַז אידענטישע עלעמענטן זענען מסתמא דער אופן אויף וועלכן דער טראַנספּערירונג פּראָצעס אַרבעט, און, שנית, אַז די טראַנספערירנדיקע ווירקונג שטייגט ווען ידיעות ווערן איבערגעגעבן דורך גענעראַליזאַציעס. האָנטער גייט נאָך ווייטער און דערקלערט אַז איצט זעט אויס אַז די טעאָריע פון אידענטישע עלעמענטן איז די בעסטע, כאָטש עס איז אוממעגלעך זי אויסצופּרובירן אויף אַ שטרענג עקספּערימענטאַלן אופן(31).

אַ מאָנאָגראַפיע וואָס גיט זיך ספּעציעל אָפּ מיט דער דאָזיקער פראַגע האָט אין 1928 אַרויסגעבראַכט פּ. ט. אָרעיטאַ(32). קודם כל ווייזט ער אָן אַז די פראַגע האָט אַ גאַנץ קאָנקרעטן פּראַקטישן ווערט אין דערציאונג. וואָרים אויב מיר האַלטן זיך ביי דער נייטיקייט פון אידענטישע עלעמענטן דעמאָלט וועט עס הייסן אַז מיט קינדער דאַרף מען לערנען בלויז אַזעלכע זאַכן וואָס ווערן דירעקט פאַרטראָטן אין שפּעטערדיקן לעבן, און אויסמיידן יעדן אַלגעמיינעם לימוד ווייל ער פאַרמאָגט ניט קיין אידענטישע עלעמענטן מיט די פּראַקטישע לעבנס-ענינים. אין אַ דעטאַלער קריטיק אויף דער דאָזיקער טעאָריע ווייזט ער אָן אַז אין עצם דערקלערט זי גאָרניט, אַז אירע עקספּערימענטאַלע ראיות זענען צו שוואַך, אאַז״וו. ער טייטשט אויס די פאַקטן פון טראַנספּערירונג אין טערמינען פונם זינען וואָס אַנטפּלעקט זיך פאַר אונדז אין דער אויסגעלערנטער זאַך. לויט זיין מיינונג קומט אויס אַז טראַנספּערירונג באַשטייט אין אויסשפּרייטן און אָנווענדן אויף נייע פּראָבלעמען און סיטואַציעס דאָס וואָס פריערדיקע באַטייטן פאַר אונדז. אויב דאָס איז ריכטיק וועט עס הייסן אַז אין שול-דערציאונג דאַרפן מיר זיך באַמיען אָנצופילן די מוחות פון קינדער מיט באַגריפן, גענעראַליזאַציעס וואָס זענען רייך אין זייער זינען, אין דעם וואָס זיי באַטייטן, אַזוי אַז זיי זאָלן זיי קענען באַנוצן אין שפּעטערדיקן לעבן.

צו ענלעכע שלוסן קומט אויך הסיאַ אין אַ שפּעטערדיקער אַרבעט(33) פון דריי פאַרגעלייגטע טעאָריעס צו דערקלערן טראַנס־פּערירונג געפעלט אים צום בעסטן דזשאַד׳ס, וואָס איז פריער דערמאָנט געוואָרן, דאָס איז די טעאָריע וואָס שטרייכט אונטער דעם פאַקטאָר פון גענעראַליזאַציעס. דאָך לייגט ער אויך פאָר זיין אייגענע השערה: ענלעכקייט פון פאָדערונגען, ד״ה, ווען ביי אַ סיטואַציע ווערן אונדז געשטעלט געוויסע פאָדערונגען, און מיר לערנען זיך אויס ריכטיק צו ענטפערן אויף זיי, וועלן מיר שוין קענען בעסער אויסנוצן די דאָזיקע ידיעות ביי שפּעטערדיקע סיטואַציעס, ווען די געשטעלטע פאָדערונגען וועלן זיין ענלעך צו די פריערדיקע. ניט די ענלעכקייט פון דער סיטואַציע שפּילט, אויף אַזאַ אופן, די הויפּט ראָלע, נאָר די ענלעכקייט פון דעם וואָס ווערט געפאָדערט אין ביידע פאַלן.

אין 1928 האָט וויפּל דורכגעקוקט דאָס גאַנצע פעלד, און נאָך דעם ווי ער קלייבט זיך פאַנאַנדער אין אַסך וויכטיקע פּראָבלעמען אין שייכות צו גייסטיקער דיסציפּלין און אין די עקספּע־רימענטן וואָס זענען דורכגעפירט געוואָרן זיי צו פאַרענטפערן, קומט ער צום אויספיר: „עס איז ניט בלויז קיין מסתמא נאָר עס איז גאַנץ זיכער אַז טייל פון די וויכטיקסטע פונקטן פון טראַנספּערירונג געפינען זיך צווישן די שייכותן פון העכערע מדרגות, אין גענע־ראַליזירטע באַציאונגען, שטימונגען, אידעאַלן, שטעלונגען, אופנים פון אומגיין מיט גייסטיקע טעטיקייטן בכלל. די דאָזיקע פונקטן זענען בטבע טונקעלע. די טבע און די גרייס פון זייער אַנטייל האָט אַרויסגערופן פאַרצויגענע וויכוחים, על פּי רוב אָן נוצן, ווייל די פאַקטן זענען אַזוי ווייניק באַקאַנט. עס איז זייער נייטיק ווייטער צו פאָרשן, אָבער עס איז שווער״(34). דער סך־הכל איז אַז עס זענען פאַראַן אַסך פאַקטאָרן, אַסך קאָמבינאַציעס און צוזאַמענשפּילן פון קאָמבינאַציעס, טונקעלע שייכותן, מאָמענטן צו וועלכע מען קען זיך ניט דערגרונטעווען. און כאָטש מען ווייסט שוין היינט אַסך בעסער און קלאָרער וואָס עס קומט פאָר, איז אָבער שווער צו זאָגן גענוי וואו עס ליגן די סיבות.

מיט זיבן יאָר שפּעטער — און אין משך פון די דאָזיקע יאָרן זענען אַסך צענדליקער עקספּערימענטאַלע פאָרשונגען דורכגעפירט געוואָרן וועגן דעם ענין — דריקט זיך אויס גאַטרי אַז אין איצטיקן מאָמענט איז נאָך אַלץ ניט מעגלעך צו געבן אַן ענטפער אויף

דער דאָזיקער פראַגע אײדער עס װײַזן זיך קלאָרע עקספּערימענ־טאַלע רעזולטאַטן. און ער גיט צו: „עס איז ניטאָ קיין אַלגעמײנער ענטפער אויף דער פּראָבלעם פון טראַנספּערירונג. דער שרײַבער פון די שורות איז געניגט צוצוגעבן אַז עס איז ניטאָ קיין אַלגעמײנע פּראָבלעם פון טראַנספּערירונג. די פּראָבלעם איז תמיד ספּעצי־פיש“(35).

אַזעלכע רייד האָט מען זיך זיכער ניט געריכט צו הערן נאָך עטלעכע און דרײַסיק יאָר אָנגעשטרענגטן עקספּערימענטירן. דאָס זענען סוף־כּל־סוף װערטער װאָס רופן ניט אַרויס קיין צו ליכטיקע האָפענונגען. פון װאַנען נעמט זיך אַזאַ לאַגע? פאַרװאָס האָט מען לכתחילה ניט אײַנגעזען די אומגעהײַערע שװעריקײטן װאָס זענען דאָ פאַרװיקלט, און זיך אײַנגערעדט אַז אָט־אָט און אַלץ װעט פאַרענטפערט װערן? דאָס נעמט זיך אי פון די אַמאָליקע צו אײנפאַכע אויפפאַסונגען און דערקלערונגען פון פּסיכישע גע־שעענישן, אי פון דער אָפטער אומגעהובלטקייט אין דער מאַטע־מאַטישער און אין דער עקספּערימענטאַלער טעכניק, װי עס האָבן אָנגעװיזן די פריער דערמאָנטע װױפּל, נאַרעם און װידערענדערס, און אַסך אַנדערע. דאָס ערשטע איז נאַטירלעך דאָס װיכטיקסטע.

די חסרונות אויף װעלכע מען האָט אָנגעװיזן אין די ערשטע עקספּערימענטאַלע אַרבעטן האָבן געפירט צו אַסך אויסבעסערונגען סײַ אין דער טעכניק, סײַ אין אַנדערע פּרטים. קודם כּל איז אַרײַנ־געבראַכט געװאָרן די קאָנטראָל־גרופּע. אײדער דאָס איז געטאָן געװאָרן האָט מען באמת ניט געקענט װיסן צי די רעזולטאַטן פון לעצטן טעסט זענען געװען אַ סימן פון טראַנספּערירונג, אָדער אַן אויפטו פון די איבונגען גופא. אָבער װען עס זענען פאַראַן צװײ גרופּעס, און אײנע פון זײ באַקומט אין גאַנצן קיין איבונגען ניט, װערט געשאַפן אַ באַזיס אויף צו פאַרגלײַכן. דאָרט װאו עס זענען פאַראַן מער פון צװײ גרופּעס, קען דער פאַרגלײַך אַרומנעמען מער אײנצלהײטן, װי מיר זעען דאָס, למשל, בײַ מערעדיטן. אַן ענלעכע אויסבעסערונג איז אַרײַנגעבראַכט געװאָרן בנוגע דער צאָל מענטשן װאָס האָבן זיך באַטײליקט אין די גרופּעס. לכתחילה האָבן עקספּע־רימענטן געהאַט צו טאָן מיט זײער קלײנע צאָלן: 6,4,3,2, אד״ג. עס איז פאַרשטענדלעך אַז שטודיעס װאָס שטיצן זיך אויף סטאַטיס־טיש־מאַטעמאַטישע אויסרעכענונגען קענען זיך אויף אַזעלכע קלײנע צאָלן ניט פאַרלאָזן. האָבן מיר געזען אַז ראַג האָט שוין געהאַט צו

טאָן מיט 500 אין 1916. און מיט עטלעכע יאָר פריער, אין 1911 האָט וואַלין געמאַכט אַן אויספאָרשונג וואָס האָט ארומגענומען איבער טויזנט קינדער(36). און דער ענערגישער אַרבעטסזאַמער טאָרנדייק האָט דערוייל דערגרייכט דאָס גרעסטע ווען ער האָט אין 1924 אויסגעפאָרשט 8564 סטודענטן פון מיטלשולן אין פאַרשיידענע שטעט(37). אַ גוטע ענדערונג איז אויך אַריינגעבראַכט געוואָרן דורך דעם וואָס די צייט פון אַן אויספאָרשונג איז פאַרלענגערט געוואָרן. דאָס גיט בעסערע מעגלעכקייטן דער לערן־גרופּע און פאַרגרעסערט די שאַנסן פון טראַנספערירן אויב אַזעלכע זענען פאַראַן.

עס זענען געווען נאָך צוויי וויכטיקע טענות. ערשטנס זענען אין די עקספּערימענטן פאַרוויקלט מער דערוואַקסענע איידער קינדער, און צווייטנס האָבן זיי צו טאָן מיט לאַבאָראַטאָרישע אויפגאַבן, ניט מיט קיין לעבעדיקע האַנדלונגען. אין ערשטן פאַל איז די טענה אַז ביי דערוואַקסענע מענטשן קען ניט זיין קיין אַנגעזעענער אויסשפּרייט פון אַזעלכע פונקציעס וואָס די עקספּערימענטן פאָדערן. אַ דערוואַקסענער מענטש האָט שוין געוויסע איינגעשטעלטע געוואוינהייטן בנוגע שנעלקייט, מיינונגען, פאַרענטפערן רעטענישן. זיינע פייאיקייטן פאַר אַזעלכע אויפגאַבן האָבן שוין דערגרייכט דעם מאַקסימום. בפרט נאָך ווען די עקספּערימענט־סוביעקטן זענען על פּי רוב געווען געענדיקטע סטודענטן און לערער פון הויך־שולן, אַלץ מענטשן וואָס האָבן שוין דערגרייכט אַ רייפערע מדרגה אין זייער גייסטיקער אַנטוויקלונג. היינט ווי קען מען דאָ זיך ריכטן אויף טראַנספערירונג? מיט קינדער איז אַן אַנדער געשיכטע. זיי האַלטן ערשט אין וואַקסן, און אויב עס איז פאַראַן אַזאַ זאַך ווי גייסטיקע דיסציפּלין קען מען דאָס ביי זיי גיכער אויסגעפינען.

די אַנדערע טענה איז, לויט מיין מיינונג, די סאַמע וויכטיקסטע. וואָרים בעת מיר שטעלן אַוועק טעטיקייטן וועלכע זענען אָפּגעריסן פונם קאָנטעקסט פון אַרומיקן לעבן איז שווער צו זאָגן וואָסערע נייע פאַקטאָרן די דאָזיקע געקינצלטע סיטואַציע קען אַריינברענגען. דאָס אַליין איז אַן ערנסטער אבן נגף אויפן וועג פון טעאָרעטישן אַנאַליזירן. דער פּראַקטישער חיסרון איז קלאָר: וואָסערע רעזולטאַטן אַזעלכע עקספּערימענטן זאָלן ניט ברענגען, וועט מען אַלץ ניט קענען אַרויסדרינגען מיט זיכערקייט וואָסער ראָלע עס שפּילט גייסטיקע דיסציפּלין אין ניט־געקינצלטער, לעבעדיקער טעטיקייט.

די דאָזיקע בײדע שװעריקײטן האָבן געזאָלט אױסגעמיטן װערן צוזאַמען דורך דעם װאָס דער עקספּערימענטער האָט זיך אַרײַנגעריסן אין קלאַס־צימער. אַזױ װי די פּראָגראַם פון מיטלשולן איז ניט אומעטום גלײַך, און עס זענען פאַראַן געװיסע לימודים װאָס מען לערנט אין אײן שול און אין אַ צװײטער ניט, האָבן מיר דאָך צוגעגרײטע קאָנטראָל־גרופּעס און לערן־גרופּעס, און דער עקספּערימענט קען אָנגײן אַסך נאַטירלעכער װי אין אַ לאַבאָראַטאָריע. אַחוץ דעם האָבן מיר דאָך דאָ אױך צו טאָן מיט קינדער און ניט מיט דערװאַקסענע.

װאָס זשע איז געװאָרן דער סוף פון די אַלע זײער ריכטיקע און זײער װיכטיקע אױסבעסערונגען ? עס קומט לײדער אױס פעסט־צושטעלן אַז קײן פונדאַמענטאַלע ענדערונגען אין די רעזולטאַטן האָבן זײ ניט אַרײַנגעבראַכט. עס איז בלױז פעסטגעשטעלט געװאָרן די מײנונג אַז פּאָזיטיװע טראַנספּערירונג שטאַמט דער עיקר פון ענלעכקײט אין מעטאָדן, באַציאונגען, אָריענטאַציע, אד״ג. אױב אַזױ איז גײַטיק דעם גאַנצן ענין צו אַנאַליזירן אױפסניי.

די פרענאָלאָגישע טעאָריע האָט אַװעקגעשטעלט אַ גאַנצע סעריע אַלגעמײנע פיאיקײטן װאָס מיר באַנוצן אין די פאַרשײדנסטע סיטואַציעס. אױב עס איז פאַראַן אַ געװיסע טעטיקײט װאָס אַנט־װיקלט אַזאַ אַלגעמײנע פיאיקײט, איז שױן דעמאָלט אַזאַ מענטש גרײט פאַר אַלע אַנדערע סיטואַציעס װאוהין די דאָזיקע פיאיקײט קומט אַרײַן. פאַרשטײט זיך, אַז דאָס איז אַ שטיק־פּונקט פאַר יענע װאָס האָבן אין פּעדאַגאָגישן פעלד געהאַלטן פון דעם אַז געװיסע לימודים האָבן אַ פּלאַץ אין דער שול־פּראָגראַם ניט אַזױ װײַט צוליב די ידיעות װאָס זײ גיבן װי צוליב זײער אַלגעמײנעם גײס־טיקן דיסציפּלין־װערט. די נעװראָלאָגישע אַנטדעקונגען פון לאָקאַ־ליזירטע מאַרך־צענטרן, און באַזונדערס דער אױפשטײג פון דער סטימול־אָפּרוף פּסיכאָלאָגיע, זענען געװען אַ טױט־קלאַפּ פאַר די פרענאָלאָגישע השערות. ממילא איז נאַטירלעך מען זאָל עקספּערי־מענטאַל זוכן צו דערװײַזן אַז די פּעדאַגאָגישע איבערבלײַבעכץ װאָס באַזירט זיך אױף דער טעאָריע פון גײַסטיקער דיסציפּלין האָט ניט קײן באַרעכטיקונג.

אָבער מען האָט גלײַך אין אָנהײב אײַנגעזען (טאָרנדײַק און װאודװאָרט) אַז לערנען איז דאָך ניט אין גאַנצן באַגרענעצט אױף זיך אַלײן, אַז עס איז דאָך פאַראַן אַ טראַנספּערירונג, װי קלײן זי

זאָל ניט זיין. דערויף איז געקומען דער תירוץ: אידענטישע עלעמענטן. אַזוי ווי די אויסגעלערנטע און די שפּעטער־אויסגעפּרו־בירטע פונקציעס זענען זייער נאָענטע מקורבים צווישן זיך, און געוויסע עלעמענטן זענען אין בײדע פאַלן די זעלביקע, איז דאָך קיין וואונדער ניט וואָס די איבונג אין איין פאַל זאָל פאַרלייכטערן די אַרבעט אין אַן אַנדערן ענלעכן פאַל. אידענטישע עלעמענטן האָט אויף אַזאַ אופן אַ שייכות צום אינהאַלט פון די פאַרשיידענע סיטואַציעס וואָס די האַנדלונגען אַרום זיי פאַרוויקלען אַקוראַט די זעלביקע נערוו־פאַרבינדונגען.

וואָלט די דאָזיקע טעאָריע טאַקע באַשטעטיקט געוואָרן דעמאָלט וואָלט מען געקענט זאָגן אַז די גאַנצע פּראָבלעם איז פאַרענטפערט. אומעטום וואו מען וואָלט געפונען טראַנספּערירטע ווירקונגען, וואָלט מען גלייך געדאַרפט זוכן אידענטישע עלעמענטן, און מסתמא וואָלט מען אין אַזאַ פאַל שוין געפונען אַ ריכטיקע דעפיניציע פון דער דאָזיקער פראַזע כדי אויסצומיידן די שוועריקייטן אויף וועלכע דער פריער־ציטירטער וועב האָט אָנגעוויזן. האָט מען אָבער איינגע־זען אַז די דאָזיקע טעאָריע איז ניט קיין ריכטיקע, אַז „אידענטישע עלעמענטן" איז בכלל אַן אויסדרוק וואָס זיין טייטש איז ניט אין גאַנצן קלאָר, און אַז דער שליסל צו דער רעטעניש ליגט גאָר אין פאַקטאָרן וואָס זענען צו שאַטנדיק, מען זאָל זיי קענען כאַפּן ביי דער האַנט, אַזוי צו זאָגן.

ד. עלעמענטן און שייכותן

די טעאָריע פון אידענטישע עלעמענטן איז אויך אַטאַקירט געוואָרן פון אַן אַנדער זייט. איך האָב דאָ אין זינען קעילערס עקספּערימענטן וועגן וועלכע מיר איז שוין אויסגעקומען צו רעדן אויף אַן אַנדער פּלאַץ(38). אויב „עלעמענטן" זאָל מיינען די טראַדיציאָנעלע פּסיכישע איינסן האָט קעילער גאַנץ קלאָר דער־וויזן אַז דער אָפּרוף באַציט זיך ניט אויף איינצלנע שפּירונגען נאָר אויף אָרגאַניזירטע שייכותן. אויב אַ באַשעפעניש וועט דאַרפן אויסקלייבן צווישן טונקל גראָ און העל גראָ, און דאָס לעצטע וועט זיין דער ריכטיקער ענטפער (פירן צו עסנוואַרג), וועט דער אויסקלייב פון לעצטן ניט זיין אַן אַבסאָלוטער נאָר אַ רעלאַטיווער אָפּרוף, ד"ה, רעלאַטיוו צום טונקעלן גראָ. וואָרים ווען מען באַ־

זייטיקט דעם טונקל גראַ און מען שטעלט אַוועק אַ גראַ וואָס איז נאָך העלער פונם פריערדיקן, וועט די באַשעפעניש אויסקלייבן דעם העלערן און ניט דעם פריערדיקן העלן, וואָס איז שוין איצט טונקל לגבי דעם נייעם העלערן גראַ. דאָס הייסט אַז דער אָפּרוף איז אַן אָפּרוף אויף אַ שייכות צווישן קוואַליטעטן, ניט אויף אַן אַבסאָלוטער קוואַליטעט, וואָס איז אַן אָפּגעזונדערטער פּרט אין דער סיטואַציע.

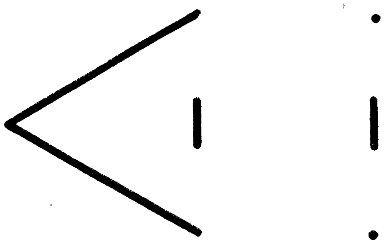
די דאָזיקע רעזולטאַטן זענען שפּעטער באַשטעטיקט געוואָרן אויף נאָך אַ בולטערן אופן. אין אַן עקספּערימענט איבער וויסע ראַצן האָט העלסאָן זיך באַנוצט מיט צוויי לעמפּלעך אַ העלערס און אַ טונקעלערס. ביי יעדער פּראָבע האָט ער געביטן אי די פּאָזיציע פון די צוויי לעמפּלעך אי זייער ליכט־קראַפט, כאָטש די פריערדיקע שייכות איז כסדר פאַרבליבן. אָבער די ראַצן האָבן די אויפגאַבע ריכטיק פאַרענטפערט, און דערמיט באַוויזן אַז זיי האָבן זיך אָפּגערופן אויף דער שייכות צווישן די צוויי לעמפּלעך, ניט אויף דער אַבסאָלוטער ליכט־קראַפט פון יעדער פון זיי(39).

נאָך אַ ווייטערדיקן טראָט האָט געמאַכט מ. ה. לואיס(40). ער האָט געאַרבעט מיט 25 היגדלעך. דער אַפּאַראַט איז געווען אַ האַלב־קיילעכדיקער און די באַזונדערע אָפּטיילונגען זענען געווען באַלויכטן העל, מיטלמעסיק און טונקל. איין גרופּע הינדלעך האָט ער געלערנט זיך צו ווענדן תמיד צו דער אָפּטיילונג „העל", ווייל פאַר זיי איז דאָרט געלעגן דאָס עסן. אויפן זעלביקן אופן האָט ער געלערנט אַ צווייטע גרופּע זיך צו ווענדן צו „מיטלמעסיק" און אַ דריטע צו „טונקל". די לעמפּלעך זענען געווען פאַרבונדן מיט אַ רעאָסטאַט אַזוי אַז מען האָט זיי אַלע געקענט מאַכן העלער און טונקעלער, אָבער די שייכות צווישן זיי זאָל פאַרבלייבן ווי פריער. ווען מען האָט אַלע ליכט העלער געמאַכט וואָלט מען זיך געדאַרפט ריכטן אַז די „מיטלמעסיקע" הינדלעך זאָלן זיך ווענדן צו דער אָפּטיילונג וואָס איז איצט „טונקל", ווייל דורך בייטן די ליכט־קראַפט פון אַלע לעמפּלעך איז די איצטיקע טונקעלע אָפּטיילונג געווען פונקט אַזוי ליכטיק ווי די פריערדיקע מיטלמעסיקע. ווידער די וואָס זענען פריער געוואוינט געווען צו „העל" האָבן זיך איצט געדאַרפט ווענדן צו „מיטלמעסיק", מחמת דעם זעלביקן

טעם. אָבער כאָטש עס זענען געווען סיטואַציעס מיט אַזוי פיל ווי זיבן לעמפּלעך, און די פּאָזיציעס פון די לעמפּלעך זענען געביטן געוואָרן, האָט זיך אַלץ אַרויסגעוויזן אַז די הינדלעך רופן זיך אָפּ אויף אַ שייכות צווישן די ליכט, ניט אויף זייער אַבסאָלוטער ליכט־קראַפט.

דער זעלביקער לואיס דערמאָנט אַ פאָרשונג פון ר. ה. ווילער וואָס איז ניט פאַרעפנטלעכט געוואָרן. ווילער האָט געהאַט צו טאָן מיט גאָלדפיש. ער האָט געלערנט זיינע באַשע־פענישן זיך ריכטיק אָפּצורופן אויף אַ סיטואַציע פון דריי לעמפּלעך. נאָך דעם ווי זיי האָבן שוין זייער אויפגאַבע באַ־הערשט, און אויסגעקליבן די ריכטיק באַלויכטענע אָפּטיילונג, האָט ער די ליכט־קראַפט געביטן אויף העלער און טונקעלער. די רעזולטאַטן באַווייזן אַז אפילו באַשעפענישן וואָס געפינען זיך אַזוי נידעריק אויף דער ביאָלאָגישער סקאַלע ווי גאָלדפיש רופן זיך אָפּ ניט אויף איינצלנע עלעמענטן נאָר אויף די שייכותן פון גאַנצע סיטואַציעס.

אין דער מענטשלעכער וועלט איז דאָס שוין אַן אַלט־באַקאַנטע דערשיינונג. דאָס ווייזט זיך אַרויס צום קלאָרסטן ביי אילוזיעס. אַן אילוזיע איז אייגנטלעך אַן אויפנעם פון אַ סיטואַציע וואָס איז אַנדערש פון דעם אויף וואָס מיר וואָלטן זיך געדאַרפט ריכטן, ד"ה, אַנדערש אויב מיר וואָלטן אויפגענומען די עלעמענטן אין זייער באַזונדערקייט. נעמט, למשל,



ב   א

א געאָמעטריש־אָפּטישע אילוזיע.

די געאָמעטריש־אָפטישע אילוזיע אין די פריערדיקע צוויי צייכענונגען.

אין צייכענונג „א“ האָבן מיר צוויי פונקטן און אַ שטרייכעלע אין דער מיט. זיי אַלע ליגן אין אַ גלייכער ליניע. ווען מען זאָל אימיצן פרעגן צי זיי ליגן אין אַ גלייכער ליניע וועט ער מסתמא געבן דעם ריכטיקן ענטפער. אין צייכענונג „ב“ האָבן מיר די זעלביקע זאַך, נאָר דער איבערשטער פונקט און דער אונטערשטער זענען ענד־פונקטן פון די אָפענע זייטן פון אַ שאַרף ווינקל. אָבער דאָ איז שוין פאַראַן אַן אילוזיע. דער איינדרוק איז אַז דאָס שטרייכעלע ליגט אַביסל אינעווייניק אין ווינקל. קענטיק אַז דאָס אויג מעסט ניט דעם מהלך צווישן די ענד־פונקטן. עס נעמט אויף גאַנצע סיטואַציעס צוזאַמען מיט די שייכותן וואָס הערשן צווישן זיי(41).

סוף־כל־סוף איז די פראַגע וועגן אידענטישע עלעמענטן ענג פאַרבונדן מיטן כאַראַקטער פון לערן־פראָצעס. אויב דאָס לערנען קומט ניט פאָר דורך באַהערשן איינצלנע עלעמענטן, נאָר נעמט אַרום גאַנצע אָרגאַניזירטע סיסטעמען, קען מען ניט האָפן אַז איינצלנע עלעמענטן זאָלן, ווי אַזעלכע, קענען האָבן אַ דעצידירנדיקן איינפלוס. מיט עטלעכע יאָר צוריק האָט מייער פאַרעפנטלעכט אַ באַריכט פון אַן עקספערימענט אין מענטשלעכן לערנען וואו די אויפגאַבע איז גאַנץ נאָענט צו דער באַהאַנדלטער פראָבלעם.

אויב עס וואָלט געווען אמת אַז איינצלנע עלעמענטן שפילן אַ הויפט־ראָלע וואָלט געדאַרפט מעגלעך זיין, אין פראָבלעם־סיטואַציעס, פאַנאַנדערצונעמען די אויפגאַבע אויף געוויסע טיילן, אָנווייזן דעם סוביעקט ווי אַזוי זיך אַן עצה צו געבן מיט יעדער טייל באַזונדער, און דאָס דאַרף אַרויסהעלפן ביי אַ שפעטערדיקער אויפגאַבע וואו די זעלביקע דריי טיילן ווערן פאַראייניקט. דער עקספערימענטער האָט אָנגעוואָרפן מאַטעריאַלן וואָס פון זיי האָט מען געקענט צוזאַמענשטעלן די פאַרלאַנגטע זאַך (אַן אומרו פון אַ זייגער). אָבער כדי מען זאָל דאָס קענען דורכפירן איז נייטיק געווען באַקאַנט צו זיין מיט די קאָנסטרוקציע־פרינציפן פון דריי אַנדערע זאַכן. דער עקספערימענטער האָט אָנגעוויזן ווי אַזוי יענע זאַכן ווערן געבויט און אָנגעזאָגט זיינע סוביעקטן אַז מיט די דאָזיקע פרינציפן וועט מען זיך

דאַרפן באַנוצן אין דער אויפגאַבע וואָס וועט זיי באַלד געגעבן ווערן.

עס האָט זיך אַרויסגעוויזן אַז עס האָט ניט געהאָלפן: „ווען דער ענטפער אויף אַ פּראָבלעם ווערט צעטיילט אויף דריי חלקים, און ווערט געגעבן דעם סוביעקט ווי דריי באַזונדערע טעטיקייטן איז עס ניט גענוג אַז די פּראָבלעם זאָל קענען פאַר־ענטפערט ווערן”(42). דער שרייבער אילוסטרירט דאָס מיט דער רעטעניש פון צונויפשטעלן פיר גלייכזייטיקע דרייעקן פון זעקס שוועבעלעך. קיין שום באַקאַנטשאַפט מיט די פאַרשיידנסטע דרייעקן וועט דאָ גאָרניט העלפן. וואָרים די פּראָבלעם קען בלויז פאַרענטפערט ווערן דעמאָלט ווען מען כאַפּט זיך אַז מען דאַרף אויפשטעלן אַ דריי־געמעסטיקע פיגור. אַסך אומגעלומפּערט־קייטן פון קליינע קינדער געהערן צו אָט דעם קלאַס. זיי דאַרפן עפּעס טאָן (רוקן אַ שטול, אַריינקלאַפּן אַ טשוואַק, אאַ״וו.), ווייזן אַרויס באַקאַנטשאַפט מיט די עלעמענטן פון דער סיטואַ־ציע, אָבער זיי לערנען זיך ניט אויס ביז זיי כאַפּן דעם פּרינציפּ, ווי מיר זאָגן, ד״ה, ביז זיי קענען אַראַנזשירן די ארבעט אַזוי אַז עס זאָל זיך אַרויסזען דער אינטעגרירנדיקער מאָמענט וואָס פאַרבינדט אָפּרוף און סיטואַציע אין איין קיילע־כיקער סיסטעם.

אָבער מען מוז מודה זיין אַז כאָטש מען האָט אָפּגעפרעגט די טעאָריע פון אידענטישע עלעמענטן, איז אָבער ניט אָפּגע־שוואַכט געוואָרן דער געדאַנק אַז יעדע סיטואַציע באַשטייט פון געוויסע שטענדיקע טיילן, אַזוי ווי אַן איינגעאָרדנטע וואוינונג פון מעבל, און אַז זי לאָזט זיך גיכער פאַרשטיין ווען מיר ווענדן אָט די טיילן אויפפּאַסן אין זייער באַזונדערקייט, בתנאי מען זאָל אין זיי תמיד זען טיילן פון אַ גרעסערער סיסטעם. וואָרים ביז איצט האָט מען ניט אַזוי ווייט זיך פאַרטיפט אין דער פראַגע וועגן דעם כאַראַקטער פון גאַנצע סיטואַציעס אין זייער ספּעציפישקייט, ווי אין די מאָמענטן וואָס שפּילן אַ ראָלע אין יעדער סיטואַציע באַזונדער(43). דער חילוק איז, פאַר־שטייט זיך, אַן אומגעהייערער. דאָרט וואו דער כאַראַקטער פון דער גאַנצער סיטואַציע שפּילט אַ ראָלע איז אַ געוואַלטיקע נפקא מינה צי די פאַרשונג ווערט דורכגעפירט אין אַ לאַבאָ־ראַטאָריע אונטער טעסט־באַדינגונגען, צי זי דרינגט אַריין אין אַ

גאַטירלעכער לעבעדיקער סיטואַציע. פֿון שטאַנדפּונקט פֿון עלעמענטן איז קיין גרויסער חילוק ניטאָ, ווייל יעדע סיטואַציע האָט דאָך אינהאַלט, און מעטאָדע, און צוגאַנג, און באַציִאונג, אאַז״וו.

דעריבער איז טאַקע זייער וויכטיק די אויסזעצונג אַז די לאַבאָראַטאָרישע עקספּערימענטן רירן ניט אָן יענע פֿונקציעס אין וועלכע מיר וואָלטן געדאַרפֿט זיין צום מערסטן פֿאַראינטערעסירט. וויפֿל דערמאָנט טאַקע אַז אַסך גיבן זיך אָפּ מיט „גראָשעדיקע קלייניקייטן״, און ראָג זאָגט אַז דער אויספּרייט מוז זיין קוואַנטיטאַטיוו קליין דאָרט וואו די פֿונקציעס זענען פּעריפֿערישע בעת די סיבות פֿון אויספּרייט ליגן אין פֿאַקטאָרן וואָס זענען פֿון העכסטן צענטראַלן אָפּשטאַם. אָבער אויב אַזוי איז דאָס קלאַס־צימער זיכער ניט דער בעסטער אויסוועג. דאָס שול־לעבן איז סוף־כל־סוף אַ גאַנץ באַזונדער סאָרט לעבן, און די לימודים רירן ניט אָן אַזעלכע טיפֿע שיכטן פֿון דער פּסיכיק, און זענען באין אופֿן ניט קיין כאַראַקטעריסטישע פֿאָרשטייער פֿון דרויסנדיקער לעבעדיקער טעטיקייט. ממילא איז קיין וואונדער ניט וואָס אויך דאָ זענען די פֿאָרשונג־רעזולטאַטן טאַקע געווען די זעלביקע. דאָס וואָס די שול סיטואַציע בכלל איז די זעלביקע פֿאַר אַלע לימודים — וואָס דער לערער איז אָפֿט דער זעלביקער און די לימודים די זעלביקע — דאָס אַליין ווירקט אין דער פּאָזיטיווער זייט פֿון טראַנספּערירונג. ווידער דאָס וואָס די צענטראַלע פֿאַקטאָרן ווי שטימונג, באַציִאונג, זעלבסטצוטרוי, אד״ג, רירן ניט אָן צופֿיל די לימודים, ווירקט אין דער פֿאַרקערטער ריכטונג. ווען מען זאָל צורעכענען די אַלע מעגלעכע פֿאַקטאָרן וואָס קענען זיך אַריינמישן אין יעדער פֿאָרשונג באַזונדער, דערקלערט דאָס גאָר נישקשהדיק די דערגרייכטע רעזולטאַטן, ד״ה, דאָס וואָס אין רוב פֿאַלן איז פֿאַרגעקומען בלויז אַ טיילווייזע פּאָזיטיווע טראַנספּערירונג.

אין לעצטן סך הכל האָט די גאַנצע אַרבעט פּראַקטיש זייער פֿיל אויפֿגעטאָן דערמיט וואָס זי האָט אָוועקגענומען דעם ספּעציפֿישן דיסציפּלין־ווערט פֿון די קלאַסישע שפּראַכן אין פֿאַרגלייך מיט אַנדערע ניצלעכע לימודים; וואָס זי האָט אָנגעוויזן אויף וויפֿיל דאָס דערפֿאָלגרייכע לערנען איז אָפּהענגיק ניט אַזוי ווייט אָן ידיעות פֿון פֿאַקטן ווי אָן שייכותן צווישן זיי; וואָס זי שטרייכט אונטער די נייטיקייט אַז קינדער זאָלן באַוואוסטזיניק

אויפנעמען גוטע לערן־מעטאָדן, און — אחרון, אחרון חביב — וואָס זי האָט בכלל אַרויסגעבראַכט פאַקטן פון פּסיכישן לעבן וועגן וועלכע מען האָט פריער געהאַט בלויז טונקעלע השערות.

אָבער טעאָרעטיש זענען מערסטע פאָרשונגען צו דער פּראָבלעם כמעט ווי ניט צוגעקומען. ווארים די אַמביציע איז דאָך געווען זיך צו דערגראָבן צו באַזונדערע פאַקטאָרן וואָס זענען פאַרטראָטן אין די דערשיינונגען פון גייסטיקער דיסציפּלין און אויסמעסטן די ראָלע פון יעדער פון זיי. ווען דאָס וואָלט דערגרייכט געוואָרן וואָלט דאָס באַרייכערט אונדזער וויסנשאַפט מיט מעגלעכקייטן צו קאָנטראָלירן און פאָראויסזען רעזולטאַטן ניט בלויז פון שול־לעבן נאָר פון פסיכישן לעבן בכלל. צום סוף זענען מיר צוגעקומען צו אַ וואַנט פון טונקעלע און אומקלאָרע סיבות וואָס מיר האָבן בלויז ווערטער פאַר זיי. מיר ווייסן ניט זייער טבע און גענויע ראָלע אין פּראָצעס וועלכן מיר שטודירן. עס איז גאָר מעגלעך אַז זיי זענען בכלל ניט קיין אָפּגעזונדערטע פסיכישעווירקלעכקייטן, ממילא קען דאָך זיין אַז עס איז אַרויסגעוואָרפן די אַרבעט פון זוכן פאַראיינצלטע פאַקטאָרן, אָפּגעריסן פונם כאַראַקטער פון געגעבענע סיטואַציעס. אַחוץ דעם זענען צונויפגעמישט געוואָרן עטלעכע פּראָבלעמען אונטערן נאָמען „טראַנספערירונג" און האָבן פאַרשטעלט די שאַרפסטע פונקטן.

דער אופן אויף וועלכן טאָרנדייק שטעלט אַוועק די פראַגע פון גייסטיקער דיסציפּלין אין איינס פון זיינע ווערק איז אַ גאַנץ גוטע אילוסטראַציע: „ווען מען לערנט זיך צו זיין פּינקטלעך מיט ציפערן, אויף ווי וויט, למשל, העלפט דאָס צו פירן פּינקט־לעך אייגענע חשבונות, אין וועגן, מעסטן, אין דערציילן אַנעק־דאָטן, אין מיינונגען וועגן דעם כאַראַקטער פון פריינט? ווען מען לערנט זיך דורכטראַכטן אַן ענין, און ניט צו טרעפן, אָדער ווען מען לערנט אויף אויסוויינִיק אַ געאָמעטרישע פּראָ־בלעם, אויף וויפיל ווירקט דאָס מען זאָל זיך באַטראַכטן און זיין לאָגישער ביים נאָכפאָלגן פּאָליטישע אַרגומענטאַציעס, ביים אויסקלייבן אַ רעליגיעזן גלויבן, אָדער אין באַשטימען צי עס וואָלט בעסער געווען חתונה צו האָבן? ווען מען געוויינט זיך צו פאָלגן אַ לערער אין שול, אויף ווי וויט שאַפט דאָס די געוואוינהייט צו פאָלגן עלטערן, געזעצן, און די שטים פון

געוויסן״(44). ווי מען זעט פון די דאָזיקע פראַגעס ליגט דאָ דער טראָפּ אויף ווייטע און גאָענטע עלעמענטן. עס ווילט זיך גלייך זאָגן, און דאָס איז, ווייזט אויס, די כוונה פון שרייבער, אַז צווישן לערנען „צו זיין פּינקטלעך מיט ציפערן״ און „פירן אייגענע חשבונות״ וועט טאַקע זיין אַ קעגנזייטיקע ווירקונג, אָבער דאָס וועט זיכער קיין שייכות ניט האָבן צו דערציילן אַנעקדאָטן ווי ס׳געהער צו זיין, אָדער צו אורטיילן וועגן דעם כאַראַקטער פון פריינט. אין דער אמתן איז אָבער פאַראַן אַ פונדאַמענטאַלערע קלאַסיפיקאַציע וואָס זעט זיך אין דער דאָזיקער ציטאַטע ניט אַרויס.

ה. דריי מינים סיטואַציעס

מיר ווועלן דורכלאָזן יענע מאָמענטן ווען סיי צווישן פונק־ציעס, סיי צווישן סיטואַציעס איז קיין שום אָנזעעוודיקע שייכות ניטאָ. בלויז פאַרעלטערטע אויפפאַסונגען פון פּסיכישער דיס־ציפּלין, אָדער אומבאַרעכטיקטע פרענאָלאָגישע השערות קענען אין אַזעלכע פאַלן זיך ריכטן אויף אַ פּאָזיטיווער טראַנספּעריִרונג. אַלע אַנדערע פאַלן דאַרף מען איינטיילן אין דריי קלאַסן.

(א) אַלגעמיינע טראַנספּעריִרונג. ווען אַ מענטש לערנט זיך אויס צו זיין אַ גוטער וויסנשאַפטלעכער לעקטאָר איבער פּאָליטישע פראַגן, אויף וויפיל וועט דאָס אים העלפן צו ווערן אַ גוטער פּראָפּאַ־גאַנדיסט פאַר אַ פּאָליטישער פּאַרטיי? אויב אַ מענטש אַרבעט ביי נייען קליידלעך אויף וויפיל וועט דאָס אים פאַרלייכטערן צו אַרבעטן ביי אַנדערע סאָרטן ניי־מאַשינען, אין פאַרגלייך מיט אַ מענטשן וואָס האָט ביי קיין ניי־מאַשינען קיינמאָל ניט געאַרבעט? וואָסער שייכות איז פאַראַן צווישן שרייבן בעלעט־ריסטיק און טאָן רעפּאָרטאַזש אַרבעט? אויף וויפיל וועט אַן אויסגעלערנטער מוזיקאַלישער ריטם העלפן דערצו מען זאָל לייכ־טער קענען אַרויסברענגען דעם זעלביקן ריטם דורך פיס־באַ־וועגונגען? וויפיל וועט אַ פאַרזיכערונג אַגענט געווינען פון דעם וואָס ער איז פריער געווען אַ סוחר? די גרעסטע צאָל עקספּע־רימענטן און פאָרשונגען וועלכע איך האָב דערמאָנט רירן אָן בלויז די דאָזיקע זייט פון דער פּראָבלעם, וואָס איז, ווי שוין באַמערקט, באין אופן ניט די וויכטיקסטע זייט. מען דאַרף

אָבער צוגעבן אַז אין דעם ווינקל איז לכל הפחות אויסגעפונען געוואָרן וואָס עס קומט פאַר אונטער געוויסע באַדינגונגען וועלכע מען טרעפט אָן אין דער לאַבאָראַטאָריע און אין דער שול.

(ב) אַקטיווע און פּאַסיווע סיטואַציעס. דער שוין דער־מאָנטער ענגלישער פאָרשער ווינטש האָט דורכגעפירט אַזאַ אויספאָרשונג. ער האָט גענומען 36 צען־יעריקע קינדער, און מיט זיי געלערנט אַריטמעטישע אָפּעראַציעס מיט ציפערן. ער האָט זיי געגעבן צען אַזעלכע לעקציעס. דערנאָך האָט ער זיי געגעבן אַ טעסט אין פאַרענטפערן אַריטמעטישע פּראָבלעמען. ער האָט דעם זעלביקן טעסט אויך געגעבן צו אַנדערע 36 קינדער פון זעלביקן עלטער וואָס האָבן די לעקציעס ניט באַקומען. די רעזולטאַטן זענען געווען גלייך פאַר ביידע גרו־פּעס(45). דאָס הייסט אַז די איבונגען אין הוילן מאַניפּולירן מיט ציפערן האָבן ניט אויסגעבעסערט די פייאיקייט צו פאַרענטפערן פּראָבלעמען. אָבער אין אַנדערע דריי אַזעלכע אויספאָרשונגען האָט ער יאָ געפונען אַ טראַנספערירונג. דאָס ערשטע, די טע־טיקייט וואָס פאַרנעמט זיך מיט אַריטמעטישע ציפער־אָפּעראַציעס רוף איך פּאַסיווע, בעת די וואָס איז נייטיק אויף צו פאַרענטפערן פּראָבלעמען רוף איך אַקטיווע, אָדער אַזאַ וואָס האָט צו טאָן מיט זוכן אַן אויסוועג פון אַ לעבעדיקער פּראָבלעם־סיטו־אַציע. די שייכות צווישן די דאָזיקע באַזונדערע סיטואַציעס, איז ווי מיר דוכט אָן אַ שיעור וויכטיק. אין לעבן שפּילט די פּראָבלעם־סיטואַציע אַן אומגעהייערע ראָלע(46), און ס'וואָלט טאַקע געווען אַ זייער ניצלעכע אינפאָרמאַציע, סיי טעאָרעטיש, סיי פּראַקטיש, ווען מיר באַקענען זיך מיטן איינפלוס וואָס די פּאַסיווע טעטי־קייטן קענען האָבן אויף די אַקטיווע פון אַ שייכותדיק פעלד. אַחוץ דעם איז טאַקע אַ וויכטיקע פראַגע וועגן די קעגנזייטיקע שייכותן פון אַקטיווע און פּאַסיווע טעטיקייטן צווישן זיך אַליין. עס איז פאַראַן אַ קליינע צאָל פאָרשונגען וואָס פאַרנעמען זיך מיט אַזעלכע סיטואַציעס, כאָטש נאַטירלעך, בלויז אונטער לאַבאָ־ראַטאָרישע באַדינגונגען. פון די פריער געבראַכטע געהערן צו דעם קלאַס אַזעלכע ווי, למשל, וועב, רוגער, דזשאַד, דזשעקסאָן און מייער. אָבער וועבס לאַבירינטן זענען צו ענלעך צווישן זיך מען זאָל עפּעס קענען דרינגען, און רוגער, ווי שוין פריער

אָנגעוויזן, זאָגט גאַנץ קלאָר אַז הוילע איבונג איז ניט גענוג; עס דאַרף פֿאָרקומען אַן אַנאַליז פֿון דער לאַגע, וואָס רופֿט אַרויס אַ באַשטימטן צוגאַנג. דזשאָד, ווידער, וואָס איז אין זיין פֿריער ציטירטן עקספּערימענט געקומען צום שלוס אַז איבונג אַליין איז גענוג פֿאַר אַ פּאָזיטיווער טראַנספּערירונג אפילו אין אַ פּראָבלעם סיטואַציע, האָט דערגרייכט גאָר אַנדערע רעזולטאַטן אין זיינס אַ שפּעטערדיקער עקספּערימענטאַלער אַרבעט(47). דאָ האָט זיך עס געהאַנדלט וועגן אַ טעטיקייט פֿאַר וועלכער ידיעות פֿונם פּרינציפּ פֿון ליכט־רעפֿראַקציע וואָלטן געקענט זיין אַ גרויסע הילף. האָט זיך אַרויסגעוויזן אַז איבונג אַליין איז צו ווייניק. ביי די וואָס זענען געווען באַקאַנט מיט דעם פּרינציפּ איז טאַקע פֿאָרגעקומען אַ פּאָזיטיווע טראַנספּערירונג, בעת די מיט וועלכע מען האָט דעם עניין ניט געלערנט האָבן זיך אין גאַנצן פֿאַרלוירן ביים טעסט. די אַנדערשקייט פֿון אַקטיווע אָדער פּראָבלעם סיטואַציעס איז אַזוי קלאָר אַז זיי פֿאַרדינען באַזונדער אויסגעפֿאָרשט צו ווערן. ווער שמועסט ווען אַזאַ אויספֿאָרשונג וואָלט זיך באַצויגן אויף דער דרויסנדיקער, לעבעדיקער וועלט וואָלט דאָס אוודאי געווען אַ גרויס פֿאַרדינסט(48). די רעזולטאַטן פֿון דזשעקסאָן און מייער האָבן מיר שוין געזען.

ג. טראַנספּערירונג פֿון אָפּרופֿן. ווען מען לערנט אַ קינד צו האַלטן ריין זיין טישל אין שול וועט ער שוין דאָס טאָן אין דער היים אויך, כאָטש מען וועט אים ספּעציעל ניט אָנווייזן דערויף? איז טאַקע פֿאַראַן אַ גויטוועגדיקע פּאָזיטיווע שייכות (ווען עס קומען ניט אַריין קיין שטערנדיקע פֿאַקטאָרן) צווישן פֿאָלגן עלטערן און פֿאָלגן לערער? איז קאַרגשאַפֿט צו זיך אויך מחייב קאַרגשאַפֿט צו אַנדערע, אָדער פֿאַרקערט? ווען אַ מענטש צייכנט זיך אויס מיט העפֿלעכקייט צו פֿרויען וועט דאָס שוין ממילא פֿירן דערצו אַז ער זאָל אויפֿהאַלטן אַן ענלעכע באַציאונג צום אייגענעם ווייב? איז אַ פֿייאיקער און געדולדיקער פֿאָטער אויך אַ פֿייאיקער און געדולדיקער לערער? וועט אַן אינטערעסאַנטער שמועסער אין אומפֿאָרמעלע קרייזן פֿון פֿריינט אָדער באַקאַנטע אויך זיין אַן איבּ־טערעסאַנטער רעדנער אויף דער פּלאַטפֿאָרמע?

אין די אַלע פֿאַלן וועלכע מיר האָבן פֿריער באַטראַכט אונטער אַלגעמיינער טראַנספּערירונג האַנדלט זיך עס וועגן דעם ווען אַ געוויסע טעטיקייט ווערט — אויף וויפֿיל מיר קענען באַמערקן —

אין אַ געביטענער פאָרם אַריינגעבראַכט אין אַן ענלעכער אָדער געביטענער סיטואַציע. אין די אַלע זיכרון־עקספּערימענטן, למשל, האָבן מיר אַ טעטיקייט וואָס ווערט, אין געוויסע פּרטים, אין גאַנצן געביטן, כאָטש עס ווערט אויפגעהאַלטן אַן ענלעכע סיטואַציע. צוויי באַזונדערע לידער באַשטייען פון אַנדערע ווערטער, אַנדערע שטימונגען, אַנדערע געדאַנקען, אאַז״וו. אָבער די סיטואַציע — טוען די אַרבעט לויט דער בקשה פונם פּסיכאָלאָג, אָדער נעמען אַליין אויף זיך די אויפגאַבע, די לאַגע פון פּלאַץ וואו דאָס לערנען אויף אויסווייניק קומט פאָר, די זאַכן און באַציאונגען מיט וועלכע מען איז אַרומגערינגלט — בקיצור, די סיטואַציע וואוהין די טעטיקייט קומט אַריין איז אַן ענלעכע. ווען אַ סוחר ווערט אַ פאַרזיכערונג־אַגענט, קומט פאָר אַן ענדערונג סיי אין דער טעטי־קייט, סיי אין דער סיטואַציע. יעדנפאַלס אַזאַ איז דאָס בילד אויף וויפיל מען קען עס זען פון דרויסן. אין אַלע אַזעלכע פאַלן רעדן מיר וועגן אַלגעמיינער טראַנספערירונג, ד״ה, ווי אַזוי אַ סיסטעם פון קאָמבינירטע באַוועגונגען מיט אַ געוויסן פּסיכישן קאָנטעקסט איבט אויס איר איינפלוס אויף אַ סיסטעם וואָס איז מער אָדער ווייניקער אַנדערש פון דער אויסגעלערנטער, און פונקציאָנירט אין אַן ענלעכער אָדער געביטענער סיטואַציע(49). ווי איז אָבער דער דין ווען מיר וועלן אויפהאַלטן די ענלעכקייט אָדער זעלביקייט פון דער טעטיקייט, פונם אָפּרוף, און בייטן בלויז די סיטואַציע, וואָס וועט דעמאָלט פאָרקומען ? איז בכלל מעגלעך אַזאַ זאַך אַז אָרגאַניזירטע אָפּרופן, אָדער געוואוינהייטן זאָלן זיך טראַנספערירן פון איין סיטואַציע אין דער צווייטער ?

פון שטאַנדפּונקט פון אידענטישע עלעמענטן איז ניטאָ קיין אורזאַך פאַרוואָס די רעזולטאַטן זאָלן אין טראַנספערירונג פון אָפּ־רופן זיין אַנדערש ווי אין אַלגעמיינער טראַנספערירונג. אמת, דאָ איז פאַראַן אַ וויכטיקער מאָמענט אין דער סיטואַציע וואָס איז געביטן געוואָרן, אָבער דערפאַר זענען פאַראַן אַסך מער עלעמענטן וואָס זענען געבליבן ווי פריער. עס האַנדלט זיך דאָך, קודם כל, וועגן דער זעלביקער טעטיקייט. ווינציקסטנס דאַרפן דאָ די רע־זולטאַטן ניט זיין אַנדערש ווי אין פאַלן פון אַלגעמיינער טראַנספע־רירונג ווען די טעטיקייט בייט זיך און די גאַנצע סיטואַציע פאַר־בלייבט די זעלביקע. וואָס זשע האָבן אונדז די פריערדיקע אונטער־זוכונגען געלערנט וועגן דעם ענין ? קומט יאָ פאָר אַ טראַנספערירונג

אָדער ניט ? אפשר גאָר טיילוויַיז ? און אפשר בלויז אונטער געוויסע באַדינגונגען ? אויב דאָס לעצטע איז ריכטיק, אונטער וואָסערע באַדינגונגען ?

עס איז זייער ריכטיק באַמערקט געוואָרן אַז אַזעלכע ווערטער ווי שכל, רחמנות, אורטייל־קראַפט, אד״ג, דריקן ניט אויס קיין באַשטימטע איינסן אָדער אָפּגעזונדערטע כוחות פון דער מענטש־לעכער פסיכיק. יעדע פון די דאָזיקע פּייאיקייטן איז אַ פונקציע פון דער סיטואַציע אין וועלכער זי שפּילט איר ראָלע. מיר באַנוצן טאָקע אַזאַ וואָרט ווי „פּאָלגן" סיי ווען מיר רעדן וועגן קינדער־עלטערן באַציאונגען, סיי ווען עס באַציט זיך אויף דער „שטים פון געוויסן". דאָס הייסט אָבער ניט אַז די ליגגוויסטישע אידענ־טישקייט איז אין דער זעלביקער צייט אויך אַ פסיכישע אידענ־טישקייט. דאָס אַלץ איז טאָקע זייער און זייער ריכטיק. דאָך קען מען אָט די געדאַנקען ניט באַנוצן ווי אַן אַרגומענט אין די פּאַלן וועלכע איך גיב אָן. דאָ האַנדלט זיך ניט וועגן אַבסטראַקטע, אויסגעחלומטע פסיכישע איינסן, נאָר וועגן טעטיקייטן, געוואוינהייטן, וואָס דריקן זיך אויס אין די זעלביקע, אָדער זייער ענלעכע האַנד־לונגען, פאָרמען און מער אָדער ווייניקער ענלעכע סיטואַציעס. די פראַגע וועגן אַלגעמיינע פסיכישע איינסן האָט פּונקט אַזאַ שייכות אַהער ווי צו אַלגעמיינער טראַנספּערירונג. וואָס זשע קענען מיר פאָרט זאָגן וועגן טראַנספּערירונג פון אָפּרופן, ווי דער אויסדרוק ווערט דאָ פאַרשטאַנען ?

פון די פריערדיקע פאָרשונגען איז באמת שווער עפּעס צו דרינגען. ראשית, ווייל זיי זענען אַלע פאַרבונדן מיט לאַבאָראַטאָרישע באַדינגונגען, מיט דער טעסט־סיטואַציע. די טעסט־סיטואַציע נעמט אַרום פאַקטאָרן וואָס שפּילן אַ קנאַפּע ראָלע אין לעבן, און לאָזן אויס אַזעלכע וואָס זענען אין לעבן אומגעהייער וויכטיק. והשנית, עס האָט זיך ביז איצט בכלל ניט צו שטאַרק געוואָרפן אין די אויגן אָט דער אונטערשייד צווישן אַלגעמיינער טראַנספּערירונג און טראַנספּערירונג פון די זעלביקע אָפּרופן אין פאַרשיידענע סיטו־אַציעס, און די צוויי מאָמענטן זענען צעטיילט געוואָרן אין זייער אַ קליינער צאָל פּאַלן. און דאָך דאַכט זיך מיר זענען מיר דאָ צוגעקומען צו אַ קאַרדינאַלן פּונקט אין דער פּראָבלעם. וואָרים ביי טראַנספּע־רירונג פון אָפּרופן האָבן מיר צו טאָן מיט די גרעסערע, אָנזעעוודיקע און קאָמפּליצירטערע געוואוינהייטן. דאָ האָבן מיר צו טאָן מיט

אָפּרוף־סיסטעמען וואָס ווערן באַנוצט צו דעפינירן דעם סאַמע תוך פון דער פערזענלעכקייט. איז דאָך באַזונדערס וויכטיק צו וויסן צי די דאָזיקע סיסטעמען זענען באַגרענעצט מיט באַשטימטע סיטואַציעס, צי זיי קענען אַריבערשטייגן אָט די גרענעצן און ווערן אַן אַלגעמיין פאַרמעגן. און אגב, אַזוי ווי אונדז קומט דאָ אויס צו באַטראַכטן די פראַגע פון שטאַנדפּונקט פון דער גאַנצער אינטעגרירטער סי־טואַציע, אפשר קען דאָס אויך וואַרפן אַ ליכט אויף די איבעריקע פּראָבלעמען פון גייסטיקער דיסציפּלין?

מיט אַ צייט צוריק איז מיר אויסגעקומען זיך איבערצוקלייבן אין אַ נייער דירה וואו איין צימער האָט געהאַט אַ באַזונדער אַריינ־גאַנג און איז אין גאַנצן געווען אָפּגעזונדערט פון די איבעריקע צימערן. איך האָב דאָס צימער אָפּגעגעבן מיינע צוויי קינדער, אַ מיידל פון דריי יאָר און אַן עלטערער פון זיבן, וועלכע האָבן ביז דעמאָלט נאָך קיין באַזונדער שפּיל־צימער ניט געהאַט. איך האָב זיי באַזאָרגט מיט אַביסל מעבל און זיי גלייך געגעבן אַ לעקציע וועגן דער נייטיקייט צו האַלטן דאָס צימער ריין. די אָפּגעזונדערטקייט פונם צימער האָט אויף זיי געמאַכט אַ באַזונדערס גוטן איינדרוק, ווייל זיי האָבן געקענט זיך פילן אין גאַנצן פאַר זיך, ווייט פון די שטענדיקע אינספּעקטאָרישע בליקן פון דערוואַקסענע. אין דער זעלביקער צייט פלעגן זיי אָפט אַריינקומען אין מיין אַרבעט־צימער וואו איך בין געווען געצוואונגען צו געבן זיי, ספּעציעל דער קלע־נערער, כסדרדיקע אינסטרוקציעס אַז מען טאָר ניט צעוואַרפן די זאַכן אויפן טיש, ניט וואַרפן קיין פּאַפּיר אויף דרערד, צוריקשטעלן שטולן אויפן פּלאַץ ווען זיי גייען אַוועק, בקיצור, צו האַלטן אָר־דענונג און האַלטן ריין. נאָך דעם ווי איך האָב זיי עטלעכע מאָל געזאָגט דאָס זעלביקע וועגן זייער אייגענעם צימער, האָב איך זיך געכאַפּט און באַשלאָסן צו מאַכן אַן ענדערונג. זייענדיק פאַר־אינטערעסירט אין דער פראַגע פון טראַנספּערירונג האָב איך אָפּ־געמאַכט אַז איך וועל זיי אַ שטיקל צייט אין גאַנצן מער ניט אויפ־מערקזאַם מאַכן וועגן זייער אויפפיר אין זייער אייגענעם צימער, איך וועל אָבער דורכאויס באַשטיין אויף פולשטענדיקער ריינקייט און אָרדענונג ווען זיי געפינען זיך אין מיין אַרבעט־צימער. דער צוועק איז געווען צו זען צי דאָס וועט זיך ממילא טראַנספּערירן אַן באַזונדערע אָנשטרענגונגען.

עס האָט אַזוי אָנגעהאַלטן אַרום זעקס וואָכן. זייער אויפֿפֿיר אין מיין צימער איז געוואָרן ממש אויסגעצייכנט. אין דער זעלביקער צייט אָבער איז זייער אייגענער צימער פֿאַרוואַנדלט געוואָרן כמעט ווי אין אַ מיסטקאַסטן. אָט האָט מען געקערט, געוואַשן, גערייניקט, און אין עטלעכע שעה אַרום איז אַלץ געווען ניט צום דערקענען. עס איז געוואָרן פּשוט ניט אויסצוהאַלטן, און דער עקספּערימענט איז אויפֿגעגעבן געוואָרן. דער באַריכט איז זייער ענלעך צו דעם וואָס בעגלי דערציילט, מיטן וויכטיקן אונטערשייד וואָס דאָ איז די סיטואַציע אין גאַנצן אַן אַנדערע. די אָפּגעזונדערטקייט פֿון די קינדערס צימער פֿאַרגרעסערט נאָך מער די אַנדערשקייט פֿון דער סיטואַציע. יעדנפֿאַלס עס האָט זיך ניט אַרויסגעוויזן קיין סימן פֿון טראַנספּערירונג פֿון אָפּרופֿן.

איך האָב מיט יאָרן צוריק געלייענט די זכרונות פֿון אַ געוויסן גענעראַל פֿון דער אַמעריקאַנער בירגער־קריג, פּאָרטער איז, דאַכט זיך מיר, זיין נאָמען. דערציילט ער פֿון אַ זעלנער וואָס האָט באַוויזן גרויסע העלדישקייטן אויפֿן שלאַכטפֿעלד. ער האָט זיך געגערעכנט צווישן די אומדערשראָקנסטע פֿון זיין רעגימענט. אין דער זעלביקער צייט האָט אים אַ בילענדיקער הונט אַזוי צעטרייסלט די נערוון אַז ער האָט זיך פּשוט ניט געקענט קאָנטראָלירן פֿון שרעק.

וו. ה. פֿוירנעס דערציילט (50) וועגן זיינס אַ באַזוך ביי אַבאַן אַוויט, אַ הויפּטמאַן פֿון אַ שבט אין באָרנעאָ. דאָס איז געווען איינער פֿון יענע שבטים וואָס האַקן אָפּ די קעפּ פֿון די שונאים וואָס פֿאַלן אַריין אין זייערע הענט. אַבאַן אַוויט האָט אים אַרויסגעוויזן אַזאַ פֿריינטלעכקייט, אַזאַ מענטשלעכע וואַרעמקייט אַז ער, פֿוירנעס, האָט באַאין אופֿן ניט געקענט פֿאַרשטיין ווי אַזוי דאָס פּאָרט זיך מיט די אָפּגעהאַקטע מענטשלעכע קעפּ וואָס זענען געהאָנגען אויף דער וואַנט. נאָך דעם איז פֿאָרגעקומען אַ שמועס צווישן זיי וועגן דעם ענין און דער הויפּטמאַן האָט אים דערציילט אַ לעגענדע ווי אַזוי עס איז געקומען דערצו אַז זיי זאָלן אויספֿירן אויף מענטשן אַזאַ שרעקלעכע שטראָף. ערשט פֿון דער מעשה קען מען זיך אויסמאָלן די סאָציאַל־פּסיכאָלאָגישע סיבות פֿון דעם איינפֿיר. יעדנפֿאַלס עס איז דאָך ניט קיין זעלטנקייט אין מענטשלעכן לעבן אַז די פֿיינסטע סענטימענטן און די בלוטיקסטע גרויזאַמקייט זאָלן וואוינען אין זעלביקן האַרצן.

נײַן, דאָס איז זיכער קיין זעלטנקייט ניט. דער גרעסטער צאָל מענטשן איז שווער צוצוקוקן ווי מען הרג'עט אַ לעבעדיקע זאַך. אַסך פון אונדז ווערט אַזוי איבלדיק אויפן האַרצן ווען זיי זעען אפילו ווי מען צעטרעט אַ וואָרים. און דאָך, וואָסער שייכות האָט דאָס צום געבראָטענעם הינדל וואָס ליגט אויפן טעלער? ווי שנעל עס פאַרשווינדט אונדזער רחמנותדיקע און וואַרעמע באַציאונג צו לע־בעדיקע באַשעפענישן ביי אַזאַ סיטואַציע.

איך האָב אַנומלטן דורכגעפירט אַ פסיכאָלאָגישע אונטערזוכונג אויף אַ גרופע קינדער פון 15־16 יעריקן עלטער. איינע פון די פראַגעס האָט געפאָדערט זיי זאָלן מיר דערקלערן וואָס זיי רופן אָן „פסיכאָלאָגישער מאָמענט" אין אַ מעשה. איך האָב באַמערקט אַז זיי באַנוצן גאַנץ אָפט די פראַזע „פסיכאָלאָגישער מאָמענט", בעת זיי ווילן כאַראַקטעריזירן געוויסע עפּיזאָדן פון געלייענטע ווערק. האָבן זיי מיר געדאַרפט אָנווייזן אָט די עפּיזאָדן. עס האָט זיך אָבער ניט געפאָדערט אַז זיי זאָלן געבן פאָרמעלע דעפיניציעס, וואָס דאָס וואָלט, פאַרשטייט זיך, געווען אַ צו שווערע, און מעגלעך אויך פאַרפירערישע אויפגאַבע. אין די פופצן ענטפערס זענען אָנגעגעבן געוואָרן צוואַנציק עפּיזאָדן וועלכע, מיטן אויסנאַם פון דריי, לאָזן זיך קלאַסיפיצירן אויף צוויי גרופעס: אַזעלכע וואו דער העלד האָט חרטה, עס פייניקט אים דאָס געוויסן צוליב עפּס אַ באַגאַנ־גענעם אַקט, און אַזעלכע וואָס דריקן בכלל אויס סתירות אין האַנדלונגען.

אין דער ערשטער גרופע גייען אַריין אַזעלכע עפּיזאָדן ווי אין שלום־עליכמס „מעסערל", ווען דער העלד טראַכט פון דער גנבה און עס דוכט זיך אים אַז די לבנה קוקט אים נאָך. אָדער אין רעמאַרקס „אויפן מערב פראָנט", ווען פּאָול דערשטעכט דעם פראַנצויז אין גראָבן. דערנאָך דערוועקט זיך אין אים דאָס מענטש־לעכע, כאָטש ס'איז שוין צו שפּעט. אָדער ווען אַנאַ קאַרענינאַ ווערט געפייניקט פונם קאָנפליקט אין איר האַרצן צי זי זאָל גיין צו ווראָנסקין, אָדער לעבן מיט איר מאַן צוליב איר קינד.

צו דער אַנדערער גרופע געהערן אַזעלכע מאָמענטן ווי בעת אַנאַ קאַרענינאַ איז אויף איר וועג זיך צו נעמען דאָס לעבן, און גראָד דעמאָלט באַמערקט זי איינפאַכע, פשוטע זאַכן, אַזוי ווי עס וואָלט זי לחלוטין ניט אָנגעגאַנגען די לעצטע קאַטאַסטראָפע וואָס זי גרייט צו פאַר איר מזל. אָדער אַ מעשה מיט אַ וואַלד־

היטער וואָס כאַפּט אַ פויער ביים אַרונטערהאַקן אַ בוים. דער געפאַנגענער בעט מען זאָל אויף אים רחמנות האָבן ווייל ער האָט דאָס געטאָן כדי צו קריגן עפּעס עסן פאַר זיינע הונגעריקע קינדער. דער היטער מאַכט זיך בייז, שלאָגט אים כלומרשט, און וואַרפט אים אַרויס.

פון די אַלע ענטפערס איז אויסגעקומען אַז דער „פּסיכאָלאָגי־שער מאָמענט" ביים לייענען אַ מעשה, איז יענער מאָמענט ווען דער שרייבער לאָזט זיין העלד האַנדלען אַנדערש ווי מיר וואָלטן זיך געדאַרפט ריכטן על פּי שכל, אָדער לויט אונדזער אויבער־פלעכלעכן איינדרוק. עס איז אַ סתירה אין האַנדלונג וואָס ווען מיר באַמערקן זי דערפילן מיר אַז אין דעם ליגט טאַקע עכטקייט פון דער מענטשלעכער פּסיכיק, און ניט אין דער גלייכער לאָגישער האַנדלונג־ליניע אויף וואָס מיר האָבן זיך געריכט. ממילא, ווען מיר דערזעען די פּסיכאָלאָגישע עכטקייט פונם אומגעריכטן דריי אינם העלדס לעבן, האָבן מיר דאָס געפיל אַזוי ווי אַ קאָמפּליצירטע רעטעניש וואָלט ריכטיק פאַרענטפערט געוואָרן. — אַ „פּסיכאָלאָגי־שער מאָמענט". און וואָס איז דען דער זינען פון חרטה אויב ניט סתירה אין האַנדלונג ? די נפקא מינה באַשטייט בלויז דערין וואָס אין סתירה האָבן מיר צו טאָן מיט צוויי דרויסנדיקע האַנד־לונגען וואָס איינע איז דער היפּוך, אָדער אַנדערש, פון דער צוויי־טער, בעת אין חרטה איז בלויז די ערשטע האַנדלונג אַן אָפענע, אַ דרויסנדיקע, און די צווייטע, די היפּוכדיקע קומט שוין פאַר אינע־ווייניק, אויף אַ פּסיכישער פלאַך.

דער „פּסיכאָלאָגישער מאָמענט" איז — לכל הפחות אין די ענטפערט אויף מיין פראַגע — דער מאָמענט ווען עס קומט ניט פאַר קיין טראַנספּערירונג ; ווען יעדע שייכות־סיסטעם פונקציאָ־נירט אין אַן אייגענעם קרייז, אָפּט קעגן די אינטערעסן פון אַן אַנדער סיסטעם וואָס איז גרייט זיך צו דערוועקן ביי אַ פּאַסיקער געלעגנהייט. און דאָס מערקווירדיקסטע דערביי איז וואָס ווען אַ שרייבער שיל־דערט אַזעלכע מאָמענטן פילט מען אַז ער דערגרונטעוועט זיך צו די טיפערע אמתן וואָס מען קען מיטן נאַקעטן אויג פון שכל הישר אַזוי לייכט ניט באַמערקן, און מיר זענען דעמאָלט ווייליק מסכים צו זיין אַז ער איז באַקאַנט מיט דער פאַרפּלאָנטערטער טבע פון דער מענטשלעכער נשמה. איך בין זיך מודה אַז מיטן גאַנצן האַרצן בין איך גרייט צו געבן געדעכט דעם דאָזיקן געפיל.

מיר קענען אויך עפּעס אָפּלערנען פון אַשס יאַנקל שאַפּשאָוויטש. יאָרנלאַנג האָט ער געלעבט פון אַ פּרנסה וואָס על פּי שכל וואָלט ווייבלעכע צניעות ביי אים געדאַרפט פאַרלירן יעדן ווערט. יעדנ־פאַלס אויב עס וואָלט פאַרגעקומען די מינדסטע טראַנספערירונג וואָלט עס דאָך ניט געדאַרפט זיין אַזאַ טראַגעדיע ווען ער האָט זיך דערקונדיקט וואָס מיט זיין אייגענער טאָכטער האָט פּאַסירט. קיינער וועט ניט זאָגן אַז אַש האָט אין דעם פאַל געזינדיקט אַנטקעגן רעאַליזם, בעת מיר ווייסן אַזוי וואויל אַז יעדער פון אונדז האַלט אויף פאַרשיידענע און קעגנגעזעצטע געוואוינהייטן אין געוויסע באַ־ציאונגען בעת עס בייטן זיך די סיטואַציעס.

די פאַקטן פון שטילע, פאָלגנדיקע קינדער אין שול וואָס זענען אָבער רוישיק און טראַציק אין דער היים, זענען צו גוט באַקאַנט מען זאָל זיך דערלויבן אין דעם צו צווייפלען. און ווער קען עס ניט דעם מענטשן וואָס איז משוגע־קאָרג בנוגע זיך און גאַנץ מילד אין שייכות צו אַנדערע? וועגן דעם פאַרקערטן פאַל איז דאָך אָפּגערעדט. דאָס זעלביקע איז אמת וועגן אַלע ביישפּיל־פראַגן וואָס זענען פריער געשטעלט געוואָרן כדי צו אילוסטרירן דעם מאָמענט פון טראַנספערירונג פון אָפּרופן.

מיר איז אויסגעקומען אויף אַן אַנדער פלאַץ, אין פאַרבינדונג מיט אַן אַנדער ענין, צו ברענגען ביישפּילן פון פאַרשיידענע אַקט־געבונגען וואָס שטעלן פעסט דעם זעלביקן פונקט(51). עס איז אמת אַז מיר נייטיקן זיך אין אַסך מער סיסטעמאַטישער אַרבעט. די אַרבעט פון קינדער־ביאָגראַפישן מין וואָלט דאָ באַזונדערס גע־קענט אַסך אויפטאָן. אויך אַכטגעבונגען אין לעבן און אין ליטע־ראַטור זענען ניט אומוויכטיק. די געשטאַלט־פּסיכאָלאָגיע, ספּע־ציעל וו. קעילער, האָט אונדז געגעבן זייער וויכטיקע פאַקטן פון לעבן פון שימפּאַנזן(52). אין אַלגעמיין וועלן די זאָאָפּסיכאָלאָגן אַסך קענען ביישטייערן צו העלפן פאַרענטפערן די פּראָבלעמען פון גייסטיקער דיסציפּלין. אָבער אויף וויפיל מיר קענען עפּעס זאָגן וועגן דעם אין איצטיקן מאָמענט, זעט אויס צו זיין ריכטיק אַז כאָטש מיר קענען יאָ באַמערקן אַ טראַנספערירונג פון הוילער איבונג קומט אָבער דאָס געוויינטלעך ניט פאָר אין שייכות צו טראַנפערירונג פון אָפּרופן אין געביטענע סיטואַציעס. און ווען טאָרנדייק ברענגט אַ ריי ביישפּיל־פראַגן — וועלכע איך האָב פריער ציטירט — קלאָר צו מאַכן וועגן וואָס עס האַנדלט זיך אין

גייסטיקער דיסציפּלין, וועלן מיר מסתמא קיין טעות ניט האָבן ווען מיר וועלן זיי צעטיילן לויט אַלגעמיינער טראַנספּערירונג און טראַנספּערירונג פֿון אָפּרופֿן, און ענטפֿערן אויף די ערשטע מיט „יאָ״ און אויף די צווייטע מיט „ניין״. כאָטש דאָס דאַרף נאַטירלעך ווי געהעריק קוואַליפֿיצירט ווערן לויט געוויסע פֿונדאַמענטאַלע באַדינגונגען אין ביידע פֿאַלן.

אויף אַזוי ווייט האָבן מיר זיך באַנוצט מיט רויער אַכטגעבונג אין טאָג־טעגלעכן לעבן און מיט ביישפּילן פֿון דער ליטעראַטור, עקספּערימענטאַלע דאַטן, ווי שוין באַמערקט, ליידן פֿון אַ גרינטלעכן פֿעלער, אַחוץ דעם האָבן מיר גאַנץ ווייניק פֿון דעם מין אין דער פּראָבלעם פֿון טראַנספּערירונג פֿון אָפּרופֿן. אין דעם ביסל וואָס איז פֿאַראַן ווערן אויך אויסגעדריקט פֿאַרקערטע מיינונגען. וואַטסאָן, למשל, האָט אויסגעפֿונען אַז ווען מען האָט אויסגעלערנט אַ קינד זיך צו דערשרעקן בעת מען ווייזט עס אַ ראַץ, וועט עס שפּעטער, פֿון זיך אַליין, אויך אַרויסווייזן אַ מורא פֿאַר אַ האָז, אַ פֿוטערנע מופֿקע, אַ טויב. די דאָזיקע זאַכן האָבן פֿריער ביים קינד קיין מורא ניט אַרויסגערופֿן. אין דער זעלביקער צייט אָבער האָט זיך דער מורא־אָפּרוף ניט טראַנספּערירט צו אַנדערע זאַכן. דאָס קינד האָט אַלץ ניט קיין מורא געהאַט פֿאַר די קלעצלעך מיט וועלכע עס האָט זיך געשפּילט, פֿאַרן צימער, טיש, אאַז״וו.

דאָ איז אויך אַ גוטע געלעגנהייט צו דערמאָנען דעם ערשטן אויספֿיר צו וואָס ברוס איז געקומען אין זיינע פֿריער־ציטירטע עקספּערימענטן מיט אומזיניקע טראָפֿן. ער זאָגט: „ווען מען לערנט זיך אַנצוואווענדן אַן אַלטן אָפּרוף אויף אַ נייעם סטימול איז דער פּועל יוצא אַ קענטיקע מדרגה פֿון פּאָזיטיווער טראַנספּערירונג״, וואָס דאָס זעט אויס צו זיין דער היפּוך פֿונם רעזולטאַט צו וועלכן איך בין געקומען. ס׳איז אָבער נייטיק בעסער צו באַטראַכטן וואָס דאָ קומט פֿאָר.

קודם כל באַמערקן מיר ווי אין ביידע פֿאַלן ווערט אַלץ כסדר גערעדט וועגן סטימולן און אָפּרוף, די באַרימטע עלעמענטן אין זייער באַזונדערקייט. ממילא, אויב אַ קינד נעמט אויף אַ ראַץ אין זיין אַבסאָלוטער ספּעציפֿישער פֿאַראיינצלטקייט איז טאָקע אַ וואונדער פֿאַרוואָס עס זאָל זיך שפּעטער פֿון זיך אַליין דערשרעקן פֿאַר אַ האָז, אָדער פֿאַר אַ מופֿקע. אָבער אויב אויפֿנעמען אַ ראַץ, האָט גיכער אַ ווענדונג צו אַלגעמיינע קוואַליטעטן ווי קיילעכיקייט,

לענגלעכדיקייט, האַריקייט, אָדער עס איז אַ שייכות צווישן די דאָזיקע אייגנשאַפטן ווי זיי שניידן זיך אַרויס פון די איבעריקע זאַכן פון צימער, ווען דאָס לעצטע איז ריכטיק, דעמאָלט איז ראַץ, האָז, מופקע, טויב, די זעלביקע סיטואַציע.

ביי ברוסן זעען מיר די גאַנצע שוואַכקייט פון די לאַבאָראַטאָרישע באַדינגונגען. וואָס קענען מיר באמת דרינגען פון אַ סיטואַציע וואו דער הויפּט-פאַקטאָר איז אומזיניקע טראַפן? פאַראַן עקספּערימענטן וואו די אומזיניקייט פון די טראַפן איז זייער וויכטיק עפּעס צו דעצידירן, אָבער דאָ ווערט דער סטימול צוליב דעם פאַראַלגעמיינערט. דער עיקר זאַך איז זיך בכלל צו געוויינען צו דער לאַגע פון אומזיניקע טראַפן, און ווען דאָס ווערט באַהערשט, מאַכט שוין ניט אויס צי דער סטימול לייענט זיך „טעק" אָדער „קסאַל", די נפקא מינה איז אַ גאַנץ קנאַפּע. ווען מען בייט אָבער דעם אַפּרוף, וואָס איז שוין געוואָרן אַ מער אַקטיווע געוואוינהייט, דעמאָלט הייבן זיך אָן צו באַוויזן נעגאַטיווע רעזולטאַטן, ווי בכלל ווען עס שטויסן זיך צונויף פאַרשיידענע געוואוינהייטן(53).

די מעלה פון עכטע לעבנס-געלעגנהייטן באַשטייט אין דעם וואָס די סיטואַציעס זענען אַזוי קאָמפּליצירט אַז ס'איז שווער צו באַמערקן צופיל ענלעכקייט צווישן צוויי פאַרשיידענע מאָמענטן ביי וועלכע אַ געגעבענער אַפּרוף ווערט געפאָדערט. ממילא איז לייכטער צו פאַרשטיין פאַרוואָס אין די פאַלן וואָס איך האָב פריער אָנגעגעבן האָט זיך אַרויסגעוויזן אַז קיין טראַנספערירונג קומט ניט פאָר. די סיבה דערפון וועט נאָך קלאָרער ווערן ווען מיר וועלן אַריינדרינגען אינם כאַראַקטער פון דער סיטואַציע ווי אַ גאַנצע אָרגאַניזירטע איינס.

ז. גענעראַליזירטע און ספּעציפישע שייכות-סיסטעמען

לאָמיר דאָס אָנהייבן מיט אַ ביישפּיל. ווען אַן אימיגראַנט קומט קיין ניו יאָרק, ספּעציעל ווען ער קומט פון אַ קליין שטעטל, האָט ער גרויסע שוועריקייטן ווען ער דאַרף זיך באַנוצן מיט די היגע טראַנספּאָרטאַציע-מיטלען. ווען ער איז נאָך אַביסל שעמעוודיק אויך וועט ער גיכער גיין צופוס אַ גאַנץ ווייטן מהלך איידער זיך באַנוצן מיט די פאַרשיידענע סאָרטן באַנען וואָס מיר האָבן. דער ערשטער תירוץ איז געוויינטלעך אַז ער קען ניט די שפּראַך

וועט אים זיין שווער זיך צו דערפרעגן וועלכע באַן צו נעמען, און ער קען נאָך מאַכן אַ טעות אויך. אָבער עס איז גענוג אַז אַזאַ מענטש זאָל איין מאָל אָדער צוויי מאָל ברעכן זיין צוריקגעהאַלטנקייט און פאָרן אין אַ באַשטימטער ריכטונג וועט אים שפעטער שוין אָנקומען אַסך לייכטער צו פאָרן אין אַלע אַנדערע ריכטונגען. דאָ קומט פאָר אַ קלאָרע טראַנספערירונג וועגן וועלכער עס קען קיין ספק ניט זיין, בפרט נאָך ווען מיר האָבן צו טאָן מיט אַ פאַקט מיט וועלכן מיליאָנען זענען גאַנץ גוט באַקאַנט פון אייגענעם לעבן.

דער אימיגראַנט גיט טאַקע אָן אַ תירוץ: ער קען ניט די שפראַך. אָבער מיר וועלן דעם תירוץ ניט אָננעמען ווי ער שטייט און גייט. די סיטואַציע, ווי יעדע סיטואַציע, איז אָנגעפילט און אַרומגערינגלט מיט טויזנטער פרטים. עס האָט צו טאָן מיט דער טעכניק פון אַריינגיין, פאַרנעמען אַ פלאַץ, מיט דרייען זיך צווישן אַ גרויסן עולם פון ווילד־פרעמדע מענטשן, מיט דער מורא אַרויסצואווייזן עפעס אַן אומגעלומפערטע האַנדלונג און דורך דעם זיך וואַרפן אין די אויגן און ווערן אויסגעלאַכט, מיט באַקענען זיך מיט דער פרעמדער סיסטעם פון שילדן, אויסרופן און סיגנאַלן, און טאַקע אויך מיט דער מורא אַז די אומבאַקאַנטשאַפט מיט דער שפראַך וועט זיין אַ גרויסער שטער. אָבער אין דער פראַקטיק, ווען דער ערשטער ווידערשטאַנד ווערט געבראָכן, שאַפט זיך ביי אונדזער אימיגראַנט דער געהעריקער אָפרוף אויף די מאָמענטן פון דער סיטואַציע וואָס זענען געווען דער אמתער אָפהאַלט. דאָס איז מסתמא באַשטאַנען דער עיקר אין צוטרוי צו זיך אַליין צו קענען אומגיין צווישן אַסך מענטשן אין נייעם לאַנד, אין פערזענלעכער האַלטונג אין הסכם מיט די היגע מנהגים, אאַז״וו. סיטואַציע און אָפרוף ווערן פאַרבונדן און אָרגאַניזירט אין איין סיסטעם מיט פאַרצווייגטע קעגנזייטיקע שייכותן. עס ווערט געבוירן אין זיין פסיכיק אַ נייע שייכות־סיסטעם וואָס איז גרייט צו אָפערירן ביי פאַסיקע געלעגנהייטן.

אָבער די טראַנספערירונג וועט זיך ניט בלויז באַציען אויף דעם וואָס דער אימיגראַנט וועט שפעטער שוין פרייער קענען פאָרן אין פאַרשיידענע אַנדערע ריכטונגען. עס וועט אים מסתמא שוין לייכטער אָנקומען צו באַזוכן פאַרזאַמלונגען, צו גיין אויף קאָנצערטן, אד״ג. וואָרים כאָטש דאָ איז די סיטואַציע אַן אַנדערע, איז זי אָבער די זעלביקע פון שטאַנדפונקט פון דער נייער דער־

גרייכונג, פון דער סיטואַציע־אָפּרוף סיסטעם, אָדער שייכות־סיסטעם, וואָס דער אימיגראַנט האָט זיך פאַרשאַפן. דער כאַראַקטער פון דער ערשטער סיטואַציע פאַר וועלכער ער האָט אַנטוויקלט דעם פאַסיקן אָפּרוף איז געווען אַזאַ וואָס איז בטבע ניט ספּעציפיש. דאָס הייסט ניט אַז זי איז ניט ספּעציפיש בכלל נאָר אַז זי איז דאָס ניט פון שטאַנדפּונקט פון די שוועריקייטן וואָס ער האָט אין איר געדאַרפט בייקומען, אָדער פון די מאָמענטן וואָס זענען פאַר אים געוואָרן מער אַרטיקולירט צוליב זייער וויכטיקייט. מעגלעך אַז פאַר אַן אַנדער אימיגראַנט וואָס ביי אים איז — צוליב זיינע איינגעבאָרענע אייגנשאַפטן, צוליב זיין אַנטוויקלטער טבע, צוליב זיין איצטיקער סביבה, אָדער צוליב אַלץ צוזאַמען — די שפּראַך שוועריקייט די וויכטיקסטע, פאַר אים וועט די נייע שייכות־סיסטעם זיין אַ ספּעציפישע. ער וועט זיין געצוואונגען זיך אַליין צו מעכטיקן אין דער פראַגע פון באַנוצן זיך מיט באַנען צו באַפרידיקן זיינע באַלדיקע נויטן, אָבער די געוואוינהייט וועט זיך ניט טראַנספערירן מחמת די נייע שייכות־סיסטעם איז געבונדן צו דער באַן־סטאַנציע.

דאָס ווייזט, אגב, אַן אויף מעגלעכע אינדיווידועלע אונטערשיידן אין טראַנספערירונג, וואָס שפּילן בלי ספק אַ וויכטיקע ראָלע, ווי ראָבערטס ווייזט דאָס אַן אין אירע עקספּערימענטן מיט פאַר־שול קינדער(54). בכל אופן ווייזט זיך דאָ אַרויס אַז עס איז ניט בלויז די פראַגע צי די אָדער יענע פונקציע טראַנספערירט זיך, ווייל אַלץ איז אָפּהענגיק אין דעם כאַראַקטער פון דער גאַנצער סיטואַציע, ריכטיקער אין דעם כאַראַקטער פון דער שייכות־סיסטעם וואָס איז פאַרוויקלט אין יעדן פאַל.

דאָס זעלביקע איז אמת וועגן די זיכרון־עקספּערימענטן וואָס זענען פריער דערמאָנט געוואָרן. די טעסט־סיטואַציע איז אַזאַ אַז זי פאַרטיקולאַריזירט ניט די שייכות־סיסטעם, ווייל זי רופט ניט אַרויס קיין ספּעציעלע צוגעבונדנקייט צו די ספּעציפישע אייגנשאַפטן פון דער געלערנטער זאַך. די איבונג שטרייכט בלויז אונטער דעם אופן פון אומגיין מיטן לערנען עפּעס אויף אויסווייניק. אָבער דאָרט וואו די שייכות־סיסטעם, אפילו אין זיכרון־איבונגען, ווערט אַ ספּעציפישע קומט פאַר גאָר עפּעס אַנדערש. ווער ווייסט עס ניט פון פאַלן ווען דאָס וואָס מען האָט ערשט נעכטן געקענט גוט ביים עקזאַמען — און וואָס איז דערגרייכט געוואָרן נאָך אַסך מי און מאַטערניש — ווערט אויף מאָרגן פאַרגעסן?

דאָס ווייזט אויך אָן אויף די דערשיינונגען פֿון נעגאַטיווער טראַנספּערירונג. דאָס קומט פֿאָר דעמאָלט ווען די שייכות־סיסטעם באַקומט פֿאַר דעם אָדער יענעם מענטשן, צוליב די אָדער יענע סיבות, דעם כאַראַקטער פֿון ספּעציפֿישקייט. עס איז, למשל, ניט שווער צו קויפֿן אַ זייגער און אים אַריינלייגן אין דער הויזן־קעשענע, און אַלעמאָל צוגיין צום ריכטיקן פּלאַץ ווען מען וויל וויסן ווי שפּעט ס׳איז. אָבער לייגט אַריין דעם זייגער אין וועסטל, און געוויינט זיך אים דאָרט צו האַלטן, און ווילט דערנאָך בייטן אויף דער הויזן־קעשענע, וועט שוין פֿאָרקומען אַ נעגאַטיווע טראַנספּערירונג; די האַנט וועט אַ לענגערע צייט האָבן אַ טענדענץ זיך צו ווענדן צום וועסטל, ווייל די פֿריערדיקע געוואוינהייט האָט ניט געהאַט אַזוי ווייט דעם כאַראַקטער פֿון אַרויסנעמען דעם זייגער, וואָס איז אַלגעמיין, נאָר פֿון אַרויסנעמען אים פֿון וועסטל, אָדער פֿון דער לינקער אונטערשטער קעשענע פֿון וועסטל, וואָס איז ספּעציפֿיש.

אָדער לאָמיר נעמען אַ היסטאָרישן ביישפּיל. לאַפּלאַס, דער גאונישער מאַטעמאַטיקער, האָט אַרויסגערופֿן גרויס באַוואונדערונג ביי נאַפּאָלעאָנען. ניט אַריינטראַכטנדיק זיך באַזונדערס אין דער טעאָריע פֿונם כאַראַקטער פֿון שייכות־סיסטעמען האָט דער הערשער פֿון פֿראַנקרייך אים פֿאַרבעטן צו פֿאַרנעמען אַ פּלאַץ אין זיין רעגירונג; ער האָט אים געמאַכט פֿאַר אינערן־מיניסטער. אָבער לאַפּלאַס האָט זיך אויף דער פּאָזיציע לאַנג ניט געהאַלטן, ניט מער פֿון זעקס וואָכן צייט. מיט זיין גאַנצער גאונישקייט אין דערקלערן די מעכאַניק פֿון הימלישן קעניגרייך, האָט ער ניט דערוויזן קיין צו גרויסע פֿייאיקייטן אין פֿאַרשטיין און פֿירן אַן ערדיש קעניגרייך. עס ווערט דערציילט אַז נאַפּאָלעאָן האָט אים אָפּגעזאָגט פֿון דער שטעלע מיט דער באַמערקונג אַז אַזוי ווי ער האָט אין מאַטעמאַטיק זיך אָפּגעגעבן מיטן אומענדלעך קליינעם, האָט ער עס אויך אַריינגעבראַכט אין דער מלוכה־פֿירונג.

דאָס טאָג־טעגלעכע לעבן איז פֿול מיט ביישפּילן פֿון מענטשן וואָס האָבן געשפּילט אַ פֿירנדיקע ראָלע, און מיט גוטע רעזולטאַטן, אין איין פֿעלד פֿון טעטיקייט, און זענען שפּעטער דורכגעפֿאַלן אין אַן אַנדער פֿעלד, וואָס איז בכלל געווען גענומען זייער ענלעך צום פֿריערדיקן. דאָס וואָלט געווען ניט צו פֿאַרשטיין פֿון שטאַנדפּונקט פֿון טראַנספּערירונג לויט אידענטישע עלעמענטן. אָבער ווען מיר

פאַרשטייען אַז גייסטיקע דיסציפּלין איז אָפּהענגיק פון דעם כאַ־ראַקטער פון דער גאַנצער סיטואַציע, און אַז אַט דער כאַראַקטער איז ווידער אָפּהענגיק פון אַ צוזאַמענשפּיל פון סוביעקטיווע און אָב־יעקטיווע כוחות, דעמאָלט קען מען שוין לייכטער איינזען ווי אַזוי אַזעלכע דערשיינונגען זענען מעגלעך.

אין קאָמפּליצירטערע פאַלן — ווי פאַלגן דעם לערער, אָדער געדולד אין אומגיין מיט קינדער, אָדער קאָרגשאַפט צו זיך אָדער אַנדערע, אָדער אומדערשראָקנקייט אין געוויסע מאָמענטן, אד״ג. — דאָרט וואו אין דער שייכות־סיסטעם שפּילט די הויפּט־ראָלע אַן אָביעקט אין דער פאָרם פון אַ לעבעדיקן מענטשן, דעמאָלט באַקומט די גאַנצע סיסטעם אַ דורכאויס ספּעציפישן כאַראַקטער, און די געוואוינהייט קען זיך ניט אויסשפּרייטן סיידן עס ווערט אַריינגעבראַכט אַ גענעראַליזירנדיקער כוח וואָס שוואַכט אָפּ די ספּעציפישקייט פון דער שייכות־סיסטעם(55). עס איז זייער מעגלעך אַז די בעגלי־סקווייר אונטערזוכונג האָט זיך צופיל סומך געווען אויף אַ צופאַל, אָדער זי האָט געליטן פון אַן אינעווייניקסטן חסרון, ממילא זענען אפשר די רעזולטאַטן ניט גילטיק. אָבער דאָרט וואו אַזאַ ריינקייט־אויפגאַבע האָט אַ שייכות צו צווייַ באַזונדערע, אין תוך פאַרשיידענע, סיטואַציעס, מיט אַנדערע אינעווייניקסטע אינטע־רעסן מצד די סוביעקטן — ווי מיר האָבן געזען אין פאַל מיט מיינע אייגענע קינדער — ווערט די שייכות־סיסטעם אַ ספּעציפישע און קיין טראַנספּערירונג קומט ניט פאָר. אין דעם פאַל איז אויך פאַראַן אַ לעבעדיקער מענטש (איך אַליין) וואָס ווערט אַן אַרטיקולירטער הויפּט־מאָמענט אין דער סיטואַציע, אַ מאָמענט וואָס פעלט אין גאַנצן ווען די סיטואַציע ווערט געביטן (קינדער־צימער). אויף אַזאַ אופן ווערט דאָס האַלטן ריין אַ פונקציע פון אַ געגעבענער סיטואַציע. דער אָפּרוף איז ניט קיין אָפּרוף אין שייכות צום צו־שטאַנד פון געוויסע זאַכן (אָרדענונג, ניט וואַרפן פּאַפּיר אויף דר׳ערד, אאַז״וו.), נאָר אין שייכות צום צושטאַנד פון געוויסע זאַכן בעת זיי געפינען זיך אונטער געוויסע באַדינגונגען (אין אַ באַשטימטע צימער, אונטער דער אויפזיכט פון אַ געגעבענעם מענטשן, אאַז״וו.)

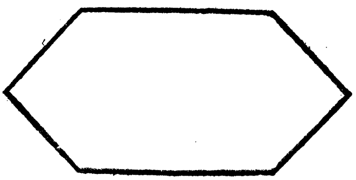
עס איז גאַנץ לייכט צו פאַרשטיין ווי אַזוי אַ שייכות־סיסטעם זאָל באַקומען אַזאַ ספּעציפישן כאַראַקטער. אין דער אמתן קענען קינדער זיך גאַנץ פיין באַגיין אָן צופיל אָרדענונג אָדער ריינקייט. יעדנפאַלס איז פאַר זיי קיין אומגליק ניט ווען אַן אַנדערער טוט די

אַרבעט. ווען אָבער די פאָדערונג קומט ווערט זי באַפרידיקט אונטער אַ געהעריקן דרוק. דער דרוק ווערט מיט דער צייט אַ נאַטירלעכע קוואַליטעט פון דער גאַנצער סיטואַציע. ער ליגט ניט בלויז אין דעם פאָטערס שטרענגער פאָדערונג, נאָר אין גאַנצן צימער, „זיין" צימער, און אין די זאַכן גופא וואָס געפינען זיך דאָרט. ווען עס קומט דער אָפּרוף פון האַלטן ריין איז עס דעריבער ניט בלויז אַן אָפּרוף אויף אַ צושטאַנד, אויף איינצלנע פאַקטן, נאָר אויף אַ צושטאַנד וואָס דריקט אויס אַ געוויסע קוואַליטעט. דאָס איז דער באָדן אויף וועלכן די גאַנצע סיסטעם האָט זיך געשאַפן און האַלט אָן. אָבער אַזוי שנעל ווי די קינדער קומען אַריין צו זיך אין צימער זעען זיי ניט מער די זאַכן און צושטאַנדן אויפן זעלביקן אופן. עס פעלט די קוואַליטעט, דער זינען האָט זיך געביטן, די פריערדיקע טרייב־מאָטיוון זענען מען ניטאָ, ממילא איז די סיטואַציע אַן אַנ־דערע און דער אָפּרוף קומט דעריבער שוין מער ניט פאָר. עס איז פונקט ווי אַביימל אויף אַ בית עולם וואָס זעט אויס אַנדערש ווי דאָס זעלביקע ביימל ווען עס וואָלט געשטאַנען אויף אַ געוויינט־לעך פעלד, און דער אָפּרוף בעת מען נעמט עס אויף איז ניט קיין אָפּרוף אויף אַ ביימל, נאָר אויף אַ ביימל אין דער בית עולם סיטו־אַציע. יעדער מענטש וועט גאַנץ קלאָר פאַרשטיין ווען מען וועט זאָגן אַז דאָס ביימל זעט אויס בית עולמדיק. אָט דאָס אייגנשאַפט־וואָרט דריקט אויס דעם ריכטיקן געדאַנק אַז די קוואַליטעט פון דער סיטואַציע ווי אַ גאַנצע, ליגט אין יעדער טייל, כאָטש דאָס ביימל, ווי אַ ביימל, איז ניט אַנדערש פון די אַלע וואָס מען באַ־געגנט געוויינטלעך אין וואַלד און פעלד.

מיר וועלן איצט קענען איינזען פאַרוואָס ווען איך האָב גערעדט פריער וועגן אַלגעמיינער טראַנספּערירונג האָב איך אַריינגענומען אַזעלכע טעטיקייטן וואָס, בעת מען קוקט אויף זיי פון דרויסן, זעט עס אויס ווי דער אָפּרוף, אָדער אָפּרוף און סיטואַציע, ווערט געביטן. איך האָב עטלעכע מאָל אונטערשטראָכן אַז אַזוי איז דאָס אויף וויפיל מיר קענען באַמערקן. מחמת עס וואָלט דאָך געווען הוילער אָבערגלויבן ווען מיר זאָלן אָננעמען אַז מען קען זיך אויסלערנען אַ זאַך דורך לערנען אַן אַנדער זאַך. אויב אַזאַ טראַנספּערירונג קומט פאָר איז דאָס דערפאַר וואָס דער כאַראַקטער פון דער צוגע־קראָגענער שייכות־סיסטעם האָט זיך ניט געביטן. די ענדערונג איז בלויז פאָרגעקומען אין פרטים וואָס מיר קענען באַמערקן, וואָס

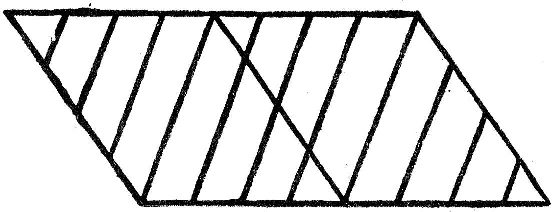
מיר זעען זיי בעת מען קוקט אויפן גאַנצן ענין פון דרויסן, וואָס זענען אָבער ניט וויכטיק פאַר דער געגעבענער שייכות־סיסטעם. אַזוי, למשל, זענען ביים דערמאָנטן אימיגראַנט „באַן"־סיטואַציע און „קאָנצערט"־סיטואַציע אין דער זעלביקער שייכות־סיסטעם. ווען מען קוקט אָבער פון דרויסן זענען ביידע אויס צו זיין צוויי גאַנץ באַזונדערע סיטואַציעס. פאַרשטייט זיך אַז אַט די צוויי קענען ביי אַנדערע געלעגנהייטן זיין גלידער פון גאַנץ פאַרשיידענע שייכות־סיסטעמען. דאָס אַלץ איז אָפּהענגיק פון פאַרשיידענע באַדינגונגען און נויטן. אויב, ווי איך האָב שוין באַמערקט, מען זאָל זיך באַנוצן מיט אַזאַ וואָרט ווי „אויסשפּרייט" אַנשטאָט „טראַנספּערירונג" וואָלט דאָס געווען ריכטיק בלויז פון שטאַנדפּונקט פון באַמערקלעכע אַנדערשקייטן אין אָפּרופן און סיטואַציעס, כאָטש ווען מען באַטראַכט טיפער דעם ענין זעט מען אַז דאָ איז ניט פאָרגעקומען קיין אויסשפּרייט אין אמתן זינען פון וואָרט, נאָר אַז אַ גאַנצע שייכות־סיסטעם פונקציאָנירט אונטער באַדינגונגען וואָס זענען פונדאַמענטאַל די זעלביקע ווי די אָריגינעלע באַדינגונגען, וועלכע האָבן זי אָרגאַניזירט. אַנדערש וואָלט, פאַרשטייט זיך, די דאָזיקע שייכות־סיסטעם ניט געקענט אַרויסשווימען. אויף אַזאַ אופן האָבן מיר דאָ צו טאָן ניט מיט אַן אויסשפּרייט נאָר מיט אַ טראַנספּערירונג פון שייכות־סיסטעמען. דעריבער, ווען די טראַנספּערירונג באַציט זיך בלויז אויפן אָפּרוף, ניט אויף דער גאַנצער סיסטעם פון וועלכער דער אָפּרוף איז אַ שטענדיקע פונקציע, לייגט זיך טאָקע אויפן שכל אַז זי זאָל אין גאַנצן ניט פאָרקומען.

דער דאָזיקער פונקט פאַרדינט מען זאָל זיך אויף אים אָפּשטעלן. מיר זענען אַלע באַקאַנט מיט די רעטענישן וואו מיר האָבן פאַר זיך אַ געוויסע צייכענונג און די אויפגאַבע איז צו דערזען



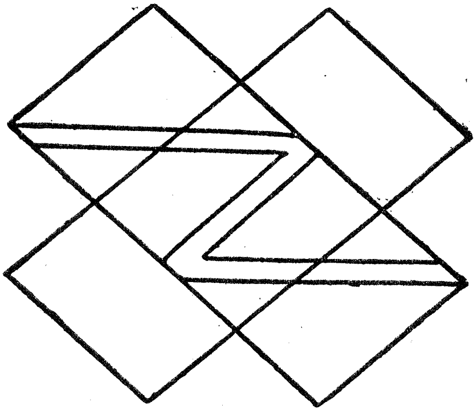
צייכענונג 1.

אין איר אַ באַשטימטע פיגור וואָס ביים ערשטן בליק איז זי דאָרט אין גאַנצן ניטאָ. מען גיט אונדז, למשל, אַ צייכענונג פון אַ בוים, און מען פאַרלאַנגט מיר זאָלן דאָרט געפינען דאָס פּנים פון אַ מענטשן. אין זיין בוך „געשטאַלט פּסיכאָלאָגיע״ ברענגט קעילער אַ ריי צייכענונגען וואָס זענען געבויט אויפן זעלביקן פּרינציפּ. אַ געוויסע צייכענונג (צייכענונג 1) איז געאָמעטריש פאַרטראָטן אין צייכענונג 2, און די אויפגאַבע איז דאָס אויסצוגעפינען, ד״ה, אויסצופּלאָנטערן זי



צייכענונג 2.

פון גאַנצן געוועב. עס האָט ביי מיר גענומען אַ צוויי מינוט ביז איך האָב זי אויסגעפונען. די זעלביקע צייכענונג איז אָבער אויך פאַרטראָטן אין צייכענונג 3. פרעגט זיך אויף וויפיל וועט מיר לייכטער אָנקומען צו פאַרענטפערן די צווייטע אויפגאַבע פון דעם וואָס איך האָב שוין פאַרענטפערט די ערשטע? ביי מיר האָט די צווייטע אויפ־



צייכענונג 3.

גאַבע געדויערט אַסך לענגער. פונקט דאָס זעלביקע האָט פּאַסירט מיט אַנדערע סוביעקטן אויף וועלכע איך האָב דאָס אויספּרובירט אָן שום חילוק צי זיי האָבן פריער געהאַט פאַרענטפערט די ערשטע אויפגאַבע צי ניט. כאָטש דאָ איז פאַראַן אַ קלאָרער אידענטישער עלעמענט (צייכענונג 1) פונדעסטוועגן האָט עס ניט געהאָלפן עס זאָל פאָרקומען אַ טראַנספערירונג. אפילו ווען עס וואָלט זיך יאָ אַרויס־געוויזן אַ קליינער פּאָזיטיווער רעזולטאַט לאָזט זיך עס גלייך צו־שרייבן צו די אַנדערע פאַקטאָרן: זעלבסטצוטרוי אין אומגיין מיט אַזעלכע פּראָבלעמען, וואַקסנדיקער אינטערעס אין דער „קונץ״, אאַז״וו. די ענלעכקייט פון אינהאַלט האָט — מעג מען שליסן — גאָר ניט געגעבן קיין געווינסן. דאָס איז אייגנטלעך אין הסכם מיט אַסך רעזולטאַטן אויף אָט דעם פעלד, ווי מיר האָבן דאָס פריער געזען(56). עפּעס ענלעכס געפינען מיר ביי אַ גרופּע פּאָטאָגראַפיע וואו עס איז פאַראַן אַ באַקאַנטער מענטש, און דאָך קען מען אים ניט דערזען. עס מאַכט זיך אַמאָל אַז מען ווייזט אונדז אָן אויף דער ריי וואו דער באַקאַנטער געפינט זיך, אפילו ווען מען טייטלט אויף אים מיטן פינגער, און דאָך איז שווער צו כאַפּן אַז דאָס איז ער. דאָס וואָס מען האָט זיין פנים אַפּט געזען מאַכט ניט לייכטער די שוועריקייטן אים צו דערקענען בעת ער איז אַ מיטגליד פון אַ גרופּע, אין אַ געוויסער סביבה, פּאָזע, און פאָרם פון בילד. עס זענען פאַראַן געגנוג אידענטישע עלעמענטן צווישן דעם פנים וואָס מען קען פון פריער און דעם זעלביקן פנים אויף דער פאָטאָגראַפיע, און אפילו אין אַזאַ פאַל, מיט אויגן־שטעכנדיקע אידענטישקייטן, טרעפט זיך אויך אַז קיין טראַנספערירונג קומט ניט פאָר.

דעריבער מעגן מיר זיך ריכטן אַסך מער צו געווינען פון יענע פאָרשונגען וואָס שטודירן די פאַקטן פון גייסטיקער דיסציפּלין ניט לויט אַזוי־גערופענע עלעמענטאַרע פונקציעס ווי זכרון, אויפנעם, מאַטאָרישע טעטיקייט, אד״ג. נאָר לויט דעם כאַראַקטער פון די סיטואַציעס אין וועלכע זיי קומען אַריין. אמת, קיין צופרידן־שטעל־ליקע קלאַסיפיקאַציע פון סיטואַציעס האָבן מיר ניט. אָבער עס ווייזט מיר אויס אַז אַזאַ ריכטונג וואָלט געווען פרוכטבאַר. מהאי טעמא האָב איך אָוועקגעשטעלט די פּראָבלעם־סיטואַציע אין אַ באַזונדער קלאַס. עס איז ניט אַלעמאָל לייכט צו זאָגן וואָס עס איז דער הויפּט לערן־מאָמענט אין אַ לערן־פּראָצעס. ממילא איז שווער אין פאָראויס צו באַשטימען וואָס עס איז דער אינטעגרירנדיקער

פּאַקטאָר אין יעדן פּאַל. בלויז אַ גענויע אונטערזוכונג מיט פּאַר־שיידענע געשאַפענע שייכותן קען דאָס אַרויסברענגען. די פּראָבלעם־סיטואַציע פאַרמאָגט אָבער אין זיך מער פּאַרשפּיצטקייט און בולט־קייט מען זאָל גיכער קענען אַרויסזען די פונדאַמענטאַלע ליניעס.

דער פּאַקט אַז מיר קענען בכלל אַריינברענגען גענעראַליזירנ־דיקע פּאַקטאָרן אין שייכות־סיסטעמען איז, פאַרשטייט זיך, דאָס וויכטיקסטע פון שטאַנדפּונקט פון דערציִאונג. וואָרים אויב אָפּרוף־סיסטעמען וואָס וואָלטן געווען אַ ברכה פאַר דער אַלגעמיינער אַנט־וויקלונג פון אַ קינד, מוזן פונדעסטוועגן בלייבן אין די ענגע גרע־נעצן פון אַ שייכות־סיסטעם צוליב דעם ספּעציפישן כאַראַקטער פון אַ סיטואַציע, איז דאָך דאָס אַ גרויסער דערציִערישער אָנווער. פון דער אַנדערער זייט, אויב שעדלעכע אָפּרוף־סיסטעמען ווערן גע־נעראַליזירט צוליב דעם אַלגעמיינעם כאַראַקטער פונם אינטעגרינ־דיקן מאָמענט אין דער סיטואַציע וואָס האָט זיי אַרויסגערופן, איז דאָך דאָס ווידער אַ קלאָרער דערציִערישער שאָדן. וואָלט עס דאָך געווען אַ גליק ווען מיר פאַרמאָגן מיטלען צו גענעראַליזירן די אָפּ־רוף־סיסטעמען אין ערשטן פּאַל און צו ספּעציפיצירן זיי אין צווייטן. ניט בלויז וואָלט דאָס געווען אַ גליק, נאָר עס איז שווער צו פאַר־שטיין ווי אַזוי די אומגעהייערע אויפגאַבן פון מענטשלעכער דער־ציִאונג וואָלטן בכלל געקענט דורכגעפירט ווערן ווען מיר וואָלטן אַזעלכע מיטלען ניט געהאַט.

זיכער זענען זיי פאַראַן. מיר געפינען זיי אויף טריט און שריט אין טאָג־טעגלעכן לעבן אין דער פאָרם פון צופעליקע איינ־פלוסן, צעוואָרפן און כאַאָטיש. עס איז נייטיק זיי צו אָרגאַניזירן, און באַוואוסטזיניק דורכפירן די דערמאָנטע אויפגאַבן. האָט די געשיכטע פון דערציִאונג אַרויסגערוקט אַזאַ באַוואוסטזיניק־אָרגאַ־ניזירטן און באַוואוסטזיניק־אָרגאַניזירנדיקן פאַקטאָר אין דער אַנט־וויקלונג פון וואַקסנדיקן דור? געוויס, די שול. אָט אַזוי קומען מיר פון גאָר אַ בייער זייט צו דער פּראַגע וועגן דער ראָלע פון דער שול אין דערציִענדיקן פּראָצעס.

קאַפּיטל צוועלף

די שול

א. היים און שול

מאָדערנע שרייבער איבער דערציאונג האָבן אָפּט אויסגעדריקט דעם געדאַנק אַז עס איז נייטיק אַריינצוברענגען אין דער שול די אַטמאָספערע פון דער היים, אָדער פון לעבן גופא. אַלטע און נייע, אָדער פּראָגרעסיווע שולן זענען רעדוצירט געוואָרן צום קאָנטראַסט וואָס צווישן היים און קאַזאַרמע. בקיצור, וואָס מער מען האָט זיך צוגעקוקט צום האַנדלען, פּילן און טראַכטן פון אַ קינד אין דער אַטמאָספערע פון דער היים אַלץ מער האָט די דאָזיקע אינסטיטוציע געדרייצט און אַרויסגערופן קנאה ביי פּראָגרעסיווע שול־פירער און טעאָרעטיקער. אַזעלכע געפילן לאָזן זיך לייכט פאַרשטיין ווען מיר באַקענען זיך מיט געוויסע פאַקטן און כאַראַקטער שטריכן פונם לעבן פון קינד אין דער סיטואַציע וואָס ווערט געשאַפן אין פאַמיליען־קרייז, אָדער אין גאַס צווישן פריינט.

אין דער היים ווייזן קינדער אַרויס ספּאָנטאַנקייט און איני־ציאַטיווע. די פאַרשיידנאַרטיקע טעטיקייטן רייסן זיך אַרויס פון זיי ווי פון אַ לעבעדיקן קוואַל וואָס ברעכט צאַמען און צעשטערט גרענעצן. אין זייער אומקאָנטראָלירטער שטיפערישקייט ווייזן זיך אָפּט מאָל אַרויס אָריגינעלע איינפאַלן, ענערגישע אַקטיוויטעט און פיין־געהובלטע באַציאונגען צווישן קינד און קינד. ווי גליקלעך וואָלט זיך געמעגט שעצן אַ שול ווען זי קען סטימולירן קינדער אויף אַזעלכע אופנים. עס איז גענוג צו פאַרגלייכן אַ גרופּע קינדער וואָס שפּילן זיך אין הויז אָדער אין גאַס מיט אַ קלאַס אין שול אין דער צייט פון אַ לעקציע, כדי איינצוזען דעם אומגעהייערן אונ־טערשייד צווישן די צוויי. איז אויב מיר ווייסן גאַנץ זיכער אַז אַט די היים־טעטיקייטן זענען אויך טיילן, און זייער וויכטיקע טיילן, פון אַ לערן־פּראָצעס אין וועלכן די קינדער נייטיקן זיך אַזוי

שטאַרק, ווערט נאָך דער פאַרדראָס גרעסער און די קנאה שאַרפער. פאַרוואָס זאָל איין לערן־פּראָצעס פאָרקומען אַזוי לייכט, פריי, אָנגעוויזן אויף זיך אַליין, אָנגעפילט מיט קענטיקן פאַרגעניגן, מיט אַזאַ געראָטענער טעכניק וואָס לערנט די קינדער ווי אַזוי צו פירן אַנדערע, אָדער זיך אונטערצואוואַרפן, מיט אַזוי פיל לעבעדיקייט און ווילנדיקער אָנשטרענגונג, בעת אַן אַנדער לערן־פּראָצעס — דער פון שול — קומט פאָר אַזוי שווער, אָן חשק, שטענדיק גרייט צו לאָזן דעם לערער, אָדער דאָס בוך, טאָן די אַרבעט, אַרויסדרייען זיך פון עפּעס דורכצופירן ווען נאָר עס לאָזט זיך, אָנהייבן די אַרבעט מיט ווידערווילן, אָדער פוילקייט און בענטשן די רגע ווען זי ענדיקט זיך. ווען מיר זאָלן אָננעמען אַז די דאָזיקע אַכטגעבונגען גיבן איבער די פאַקטן ווי עס באַדאַרף צו זיין איז דאָך גאָר קיין וואונדער ניט וואָס שול־מענטשן דערפילן אַן אמתן האַרצווייטיק ווען זיי דערזעען אַזאַ מוראדיקן קאָנטראַסט, און דאָס האַרץ ווערט פול מיט אַ טיפן באַדויער וואָס אויף דער שול איז אויסגעפאַלן אַזאַ ביטער מזל.

גליקלעכערווייז איז די אַכטגעבונג ניט אין גאַנצן קיין ריכטיקע ווייל זי איז דורכאויס אַן איינזייטיקע. קודם כל פאַרגעסן מיר אַז די דערמאָנטע טעטיקייטן אין דער היים שטיצן זיך אויף אַ לאַנגן און שווערן לערן־פּראָצעס, וואו דיסציפּלין און קאָנטראָל מצד דערוואַקסענע, ווי עלטערן, אָדער עלטערע און פּייאיקערע פריינט, האָבן געשפּילט גאָר אַ גרויסע ראָלע. דער דאָזיקער פּראָצעס קומט פאָר — ווען אפילו ניט אויסגעפּלאַנעוועט און ניט אָרגאַניזירט — אין משך פון דער גאַנצער קינדהייט. צווייטנס, דאָ קומט די קינדער ניט אויס צו פירן זייער לעבן אַרום דעם געצייג פון דער מאָדערנער ציוויליזאַציע, וואָס ניט תמיד קען מען עס אַרומרינגלען מיט באַלדיקן ווערט און מאָמענטאַלן קינדערשן אויסלעבן זיך. ממילא איז כאָטש די טעטיקייטן פון פרייערן סאָרט העלפן די קינדער גייסטיק אויסוואַקסן און אפילו אַריינוואַקסן זיך אין דער גרויסער וועלט, האָבן זיי אָבער אַ קנאַפּע דירעקטע שייכות גראָד מיט יענעם ווינקל פון דער מאָדערנער ציוויליזירטער באַלעבאַטישקייט וואָס אָן איר איז אוממעגלעך אויסצוקומען. דאָס הייסט אייגנטלעך אַז די שול איז מחויב צו געבן עפּעס אַזעלכעס פאַר וועלכן די היים־אַטמאָספערע איז ניט צוגעפּאַסט. דער שול־פירער וואָס האָט אַזוי פיל האַרצווייטיק פון אַ פאַרגלייך צווישן אַ גרופּע

שפּילנדיקע קינדער אין דער היים, און אַ קלאַס אין שול, זאָל וועגדן זיין אויפמערקזאַמקייט צו די רעזולטאַטן אויף וועלכע מען ריכט זיך און פאַר וועלכע מען אַרבעט אין שול, און די מיט וועלכע מען באַנוגנט זיך אין דער היים. דער לעצטער פאַרגלייך וועט זיכער פאַרלייכטערן זיין ווייטיק און זיין אַ טרייסט פאַר אים. און כדי נאָך מער אויפצומונטערן זיין געמיט וועט ער זיך דערמאָנען אַז דאָס פריערדיקע בילד ווי אַזוי די אַרבעט גייט צו אין שול, דאַרף זיכער ניט זיין קיין שטענדיקע און נויטווענדיקע כאַראַקטעריס־טיק פון שול־אַרבעט, כאָטש, דעם אמת געזאָגט, אפילו אין דער אידעאַלסטער שול וועט טיילמאָל אויסקומען דורכצולעבן אַזעלכע מאָמענטן. אויב דאָס אַלץ וועט ניט אין גאַנצן פאַרטרייבן זיינע טרויעריקע מחשבות וועט עס לכל הפּחות ווייזן אַז די אינסטיטוציע איבער וועלכער ער איז ממונה האָט אין זיך גענוג ליכטיקע מאָ־מענטן מיט וועלכע זיך צו גרייסן.

אָבער ניט אַלע וועלן זיך טרייסטן און איינשטילן זייערע תרעומות צוליב די דאָזיקע אַרגומענטן, און מען וועט זוכן מיט אַלע כוחות צו דערנענטערן די שול צו דער היים־אַטמאָספערע. מיט די דאָזיקע געדאַנקען אין קאָפּ האָבן טייל שרייבער ביטער קרי־טיקירט דאָס אַמאָליקע שול־מעבל, און דער רעזולטאַט איז געווען אַז עס זענען פאָרגעקומען גרויסע ענדערונגען. פאַראַן היינט שוין שול־קלאַסן מיט באַוועגלעכע שטולן, געוויינטלעכע טישלעך אַרום וועלכע עס זיצן אַ דריי־פיר קינדער. פאַראַן פאַרהאַנגען אויף די פענצטער, אַ ביכער שענקל, אַ קאַמאָד אויף אַריינצולייגן קליינ־קייטן, אַ פּיאַנע, בילדער אויף די ווענט, און נאָך אַזעלכע זאַכן וואָס ווישן אָפּ דעם געוויינטלעכן קאָנטראַסט וואָס צווישן אַ צימער אין דער היים און אַ קלאַס־צימער אין שול. עס איז איבעריק צו זאָגן אַז אַלע אָנשטרענגונגען צו מאַכן אַ היים פון דער שול האָבן ניט געהאָלפן. די שול ווערט באַשטימט פון דעם וואָס מען טוט דאָרטן, פון די כוונות צוליב וועלכע מען קומט אַהין און פונם כאַראַקטער פון די סיטואַציעס וואָס ווערן דאָרט געשאַפן, און צו דעם וועלן ניט העלפן קיין ענדערונגען אין צימער, מעבל, אד״ג. אָבער איז עס טאַקע געוואונטשן אַז עס זאָל אין גאַנצן ניט זיין קיין ספּעציפישע שול־אַטמאָספערע? אָנגענומען אַז מען קען דאָס דורכפירן, וועלן מיר עפּעס ממשותדיקס געווינען פון דעם אויב מיר וועלן זיך לאָזן אויף אַזאַ וועג? און דער עיקר, אין וואָס

באַשטייט דאָס ספּעציפישע, דאָס כאַראַקטעריסטישע פון דער שול־אַטמאָספערע? פאַרמאָגט די דאָזיקע אַטמאָספערע עפּעס אַ באַזונדערן צושטייער וואָס קען אַרויסברענגען פּאָזיטיווע דערציערישע פאַרדינסטן?

עס איז קלאָר ווי דער טאָג אַז די באַגייסטערונג פאַר דער היים־אַטמאָספערע, און דער פּעסימיסטישער קוק אויפן גייסט וואָס די שול באַשאַפט, איז גיכער אַ רעזולטאַט פון אַ פּראָטעסט קעגן שעדלעכע שול־פאַרמען איידער פון אַ פאַרזוך עפּעס קאָנסטרוקטיוויש אויפצובויען. די שול איז געבוירן געוואָרן אין דעם מאָמענט ווען מען האָט שוין געקענט אין באַוואוסטזיין אויסטיילן דעם דערציאונגס־פּראָצעס פון אַלע אַנדערע פּראָצעסן פון לעבן; ווען מען האָט אָנגעהויבן איינצוזען די באַזונדערע ראָלע פון יונגן דור אין דער פיזישער און גייסטיקער ווירטשאַפט פון פאָלק; ווען עס זענען נייטיק געוואָרן קענטענישן און ספּעציעלע, געניטע טעטיקייטן וואָס פאָדערן גרויסע אָנשטרענגונגען פון אומרייפע עלטערס כדי זיי אַליין, די קענטענישן און די טעטיקייטן, זאָלן ווערן אַ טייל פון דער רייפקייט צו וועלכן יעדער מיטגליד פון דער געזעלשאַפט דאַרף צוקומען; ווען עס האָט זיך אַרויסגעוויזן אַז דאָס אַלץ דאַרף זיך געפינען אונטער דער אויפזיכט פון עקספּערטישע כוחות, אין די גרענעצן פון אינסטיטוציאָנעלער איינגעאָרדנטקייט, און פאַרבונדן מיט פאַרצווייגטע לימודיסטישע סיסטעמען. בקיצור, עס איז נייטיק געוואָרן צו בויען די שול, ווייל דאָס לעבן האָט גענומען שטעלן פאָדערונגען וואָס זענען אַריבערגעשטיגן די כוחות און מעגלעכקייטן פון דער היים און די קאַרגע לימודיסטישע געלעגנהייטן פון ממילאדיקן געזעלשאַפטלעכן לעבן.

עס איז אפשר אַמאָל גיצלעך צו זיין איינזייטיק און איבער־געטריבן־סענטימענטאַל צום „היים“ עלעמענט, אָדער צום „אמתן“ לעבן און דורך דעם געטריבן ווערן אויסצוגיסן דעם גאַנצן צאָרן אויף דעם ענין שול בכלל. אפשר וועט אַזאַ בייסנדיקע קריטיק העלפן פאַרבעסערן די אינסטיטוציע און פאַרקלענערן אָדער אויס־מיידן פעלערן. עס וואָלט אָבער געווען אַ גרויסער שאָדן ווען מען זאָל זיך צוליב דעם פאַרלירן, פאַרקוקן פונדאַמענטאַלע אמתן און גרויסע געזעלשאַפטלעכע נויטן. כדי די שול זאָל וואָס בעסער קענען דערפילן איר גרויסע אויפגאַבע — צו מאַכן פון אַ רוי קינד אַ מאָדערנעם רייפן מענטשן — איז נייטיק אַז זי זאָל ניט ווערן

אַ היים נאָר זיין וואָס מער שול, כאָטש, עס איז אמת, זי דאַרף עס זיין ניט בלויז וואָס מער נאָר אויך וואָס בעסער.

ב. דער אייגנאַרטיקער כאַראַקטער פון דער שול

די שול איז אַ באַזונדערע, ספּעציעלע און כאַראַקטעריסטישע גאַנצקייט. זי איז אַן אייגנאַרטיקע אינסטיטוציע מיט מעגלעכקייטן און טענדענצן וואָס זענען צוגעפּאַסט בלויז צו איר אַליין. עס איז וויכטיק אונטערצושטרייכן די אייגנשאַפטן מיט וועלכע זי צייכנט זיך אויס, ספּעציעל אין פאַרגלייך מיט דער אַנדערער דערציאונג־אינסטיטוציע, מיט דער היים, אָדער מיט דער אומקאָנטראָלירטער גאַס.

די שול צייכנט זיך אויס מיט פינף ספּעציפישע הויפּט־מאָמענטן. (א) זי שטעלט מיט זיך פאָר אַ באַגרענעצטע טייל פון רוים, אַ ספּעציעל געשאַפענעם פּלאַץ, אַ דירה פאַר גאַנץ באַשטימטן צוועק. (ב) זי איז באַזאָרגט מיט אַ כאַראַקטעריסטישער איינאָרדע־נונג און מיט באַשטימטע מכשירים — מיט פאָרם און פּאָזיציע פון זאַכן, סיי מאַטעריעלע, סיי גייסטיקע — כדי אָנצופירן באַ־שטימטע טעטיקייטן און באַשטימטע לערן־פּראָצעסן. (ג) די טעטי־קייט וואָס ווערט אין איר אָנגעפירט איז מער אָדער ווייניקער סיסטעמאַטיש אָרגאַניזירט און איינגעפּאַסט אין צייט גרענעצן. (ד) די אַרבעט ווערט געטאָן אונטער דער אויפזיכט פון אַ ספּעציעל געאיבטן מענטשן, דעם געזעלשאַפטלעכן פאָרשטייער פונם פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן און צו פאַרווירקלעכן תכליתן. און, לעצטנס, (ה) די קינדער קומען לכתחילה אַהין מיט דעם באַוואוסטזיין דורכ־צופירן געוויסע טעטיקייטן וואָס ווערן בלויז צוליב זיי אַראַנזשירט אין דער פאָרם און אין די באַדינגונגען וואָס זענען פריער אויס־גערעכנט געוואָרן.

די דאָזיקע כאַראַקטער שטריכן האָבן אַ שייכות צו אַלע שולן „אַלטע" אָדער „נייע", טראַדיציאָנעלע אָדער פּראָגרעסיווע, „נעכ־טיקע" אָדער „מאָרגנדיקע". ווי אַ שול זאָל ניט זיין אָרגאַניזירט, וועלכע פּרינציפּן אָדער געדאַנקען אירע פאָרשטייער זאָלן ניט פאַר־טיידיקן, און אין וואָס איר פּראָגראַם זאָל זיך ניט אויסדריקן, וועט זי אַלץ אין זיך כולל זיין די דאָזיקע פינף מאָמענטן. אָט דאָס גיט איר דעם כאַראַקטער פון אַ באַזונדער שייכות־סיסטעם וואָס האָט אירע אייגענע אויפגאַבן, אירע אייגענע מעגלעכקייטן, און פאַרבינדט

זיך אין באַוואוסטזיין פון קינד מיט אַ באַזונדערן אַספּעקט פון לעבן. דאָס ספּעציעל אַראַנזשירטע קלאַס־צימער רופט אַרויס און אַנט־וויקלט אַן אייגנאַרטיקע באַציאונג צו אַלץ מיט וואָס די שול פאַר־נעמט זיך. די כאַראַקטעריסטישע מכשירים און טעטיקייטן האַלטן די אויפמערקזאַמקייט אין געוויסע גרענעצן און טרייבן די לערן־פּראַצעסן אין באַשטימטע ריכטונגען. די קענטיקע אָרגאַניזירטקייט און סיסטעמאַטישקייט פון דער אַרבעט פאַרשאַרפט דאָס געפיל אַז די ענינים פון דער וועלט לאָזן זיך צעטיילן, אַז ווען מען טראַכט וועגן זיי פאַרלירן זיי די קאָנטינויטעט פון צונויפגעגאָסענעם טאָג־טעגלעכן לעבן. דאָס בייזיין פון לערער שטרייכט אונטער די וויכטיקייט פון די טעטיקייטן און באַהויכט די אַטמאָספערע מיטן איינדרוק אַז דאָ ווערט דורכגעפירט אַ געוויסע התחייבות פון עלטערן צום יינגערן דור. דאָס באַוואוסטזיין מיט וועלכן די קינדער קומען לכתחילה אין שול שאַפט, שטרייכט אונטער און באַפעסטיקט דעם איינדרוק אַז די אינסטיטוציע איז אַ נאַטירלעכע טייל פון אַרומיקן לעבן און העלפט פאַרלייכטערן די שוועריקייטן און אויסגלייכן די קאָנפליקטן וואָס שול־אַרבעט און שול־באַוואוסטזיין זענען מסוגל אַרויסצורופן.

איך האָב דאָ פאַרבונדן געוויסע געמיט־צושטאַנדן מיט באַ־שטימטע מאָמענטן פון שול־לעבן בלויז כדי בולט אַרויסצוברענגען די אייגנאַרטיקע שייכות־סיסטעם וואָס די דאָזיקע אינסטיטוציע שטעלט מיט זיך פאָר. איך מיין אָבער לחלוטין ניט צו זאָגן אַז יעדער באַזונדער מאָמענט דערוועקט פונקט אַזאַ אָפּרוף און ניט קיין אַנדערן, און אַז אַלע צוזאַמען שאַפן אַ מין כעמישע קאָמבי־נאַציע פון פאַרשיידענע אָפּרופן. עס איז אמת אַז לאָגיש קען מען איינזען אַ פאַרבינדנדיקע ליניע צווישן יעדן איינצלנעם מאָמענט, און יעדן באַזונדערן אָפּרוף. פּסיכאָלאָגיש איז אָבער וויכטיק די ווירקונג פון דער שול ווי אַ גאַנצע שייכות־סיסטעם אויפן האַנדלענ־דיקן אָרגאַניזם. און די שול ווי אַ גאַנצע, אויפגעפאַסט ווי אַ באַשטימטע אינטעגרירטע איינס, רופט אַרויס צו זיך באַציאונגען פון גאָר אַ באַזונדער סאָרט.

די פאָדערונג — וואָס מען האָט לעצטנס אַזוי פיל געהערט — אַז די שול זאָל אָנגעפילט ווערן מיט אמתדיק לעבן, און ניט מיט צוגערייטונגען פאַר אַ לעבן אין דער צוקונפט, האָט דעריבער אַ קנאַפּן זינען סיידן די טערמינען ווערן גענוי דעפינירט, און מען

באַפרייט זיך פונם רייץ פון געווירציקער רעטאָריק. אויף דער שול ליגט אַזאַ אויסגעקריצטער שטעמפּל פון עפּעס באַזונדערס און אייגנ־אַרטיקס אַז דאָס לעבן אין איר וועט תמיד זיין, און מוז תמיד זיין, ניט לעבן בכלל נאָר שול־לעבן. אויב אונטער „לעבן בכלל" אָדער „ווירקלעך לעבן" זאָל מען פאַרשטיין די באַפרידיקונג פון באַלדיקע נויטן, דעמאָלט איז אין פּרינציפּ קיין נפקא מינה ניט פאַראַן צווישן דיביידע סאָרטן „לעבנס", ווי מיר האָבן דאָס פריער גאַנץ קלאָר איינגעזען. אויב אונטער „ווירקלעך" לעבן זאָל מען פאַרשטיין אַז די באַפרידיקונג פון באַלדיקע, פּאָזיטיווע און גלייך־ליניקע נויטן זאָלן זיין דער אלף און דער תיו פון דער גאַנצער טעטיקייט, אַז די טעטיקייט זאָל אין זיך מער ווי דאָס אַבסאָלוט ניט כולל זיין, דעמאָלט איז דאָס פאַלש סיי פון שטאַנדפּונקט פון שול־לעבן, סיי פון שטאַנדפּונקט פון „ווירקלעכן" לעבן, פון יעדן מעגלעכן לעבן צווישן מענטשן. אויב די טענדענץ זאָל זיין אונטערצושטרייכן אַז די שול נוצט ניט גענוג אויס נאַטירלעכע סטימולאַנטן, איינגע־בוירענע, אָדער אַרייגעוואַקסענע מאָטיוון, אין הסכם מיט די נויט־ווענדיקע אויפגאַבן פון אַ מאָדערנער שול, דעמאָלט איז דאָס אַ גאַנץ ריכטיקע טענה אַנטקעגן דעם פאַקט וואָס אַמאָל געדענקט די שול בלויז איין צד — אירע ווייטע רייפע תכליתן — און איג־נאָרירט דעם צווייטן צד, די אומרייפע וואַקסנדיקע קינדער. אויב אָבער „נאַטירלעך" לעבן זאָל האָבן אין זינען בלויז אַזאַ לעבן וואו קיין בעסערע געזעלשאַפטלעכע תכליתן ווערן באַוואוסטזיניק בכלל ניט אָוועקגעשטעלט, וואו קיין מעטאָדישע פּראָבלעמען זענען ניטאָ, און קענען ניט זיין, ווייל עס האַנדלט זיך בלויז וועגן עפּעס טאָן, אָבער ניט וועגן עפּעס אויפטאָן, אויב דאָס זאָל הייסן „נאַטירלעך" לעבן, דעמאָלט דאַרף מען זיכער דאַנקען דעם גאָט פון דערציאונג פאַר דעם וואָס מיר האָבן אויך אַ שול־לעבן.

דאָס שול־לעבן, ווען אַ מאָטיווירטער שול־פּלאַן זאָל ריכטיק דורכגעפירט ווערן, דאַרף, פאַרשטייט זיך, ניט איגנאָרירן קיין איינעם פון די צוויי צדדים וואָס די צוגעפּאַסטע שייכותן צווישן זיי שטעלן מיט זיך פאָר דעם דערציענדיקן פּראָצעס. דאָס דאָזיקע לעבן דאַרף אָבער אויך ניט פאַרגעשטעלט ווערן אַזוי אַז ביידע צדדים זאָלן אויפגעפּאַסט ווערן ווי באַזונדערע צדדים און זיי זאָלן באַפרידיקט ווערן אין אַ מין סעריע־אָרדענונג, אַמאָל דער און אַמאָל יענער. אין לעצטן פאַל וואָלטן מיר קיין שול־לעבן ניט געהאַט, נאָר צוויי

שטיקער אַרויסגעריסן פון דער דרויסנדיקער וועלט און אַריינגע־פּאַסט אין שול־גרענעצן. ווען מיר רעדן אָבער פון שול־לעבן האָבן מיר דורכאויס אין זינען אַן אייגנאַרטיקן און אייגנטאָניקן פּראָדוקט, אַ סיטואַציע וואָס איז מחייב אייגענע התחייבותן און אייגענע ריכ־טונגען.

ג. צוגאַנג און מעטאָדע

איינס פון די וויכטיקסטע התחייבותן וואָס זענען כאַראַקטעריס־טיש פאַר דער שול איז די פראַגע וועגן לערנען ווי אַזוי צו לערנען. מעקמאַריס קלאַסיש ווערק וועגן דעם ענין(1) האָט געמאַכט אַ גע־וואַלטיקן רושם און סטימולירט אַסך שטודיעס וואָס זענען נאָך דעם געמאַכט געוואָרן. דער ענין לערנען, אָדער שטודירן איז היינט געוואָרן אַ טאָג־טעגלעכע נויט. עס איז אַלעמאָל קלאָר געווען אַז וויסנשאַפטלער דאַרפן תמיד שטודירן זייער פאַך כדי זיי זאָלן קענען טאָן זייער אַרבעט ווי עס געהער צו זיין. מען קען זיך אויך לייכט פאָרשטעלן אַז אַ באַנקיר זאָל דאַרפן שטודירן די פאַרשיידענע פּרטים — צושטאַנד און אַנטוויקלונג פון דער בערזע, באַדינגונגען וואָס פאַרבעסערן אָדער פאַרקלענערן דעם ווערט פון אומבאַוועגלעך אייגנטום, קרעדיט־פייאיקייט פון באַשטימטע אינדוסטריעס אָדער מלוכות, אאַז״וו — מיט וואָס זיין טעטיקייט איז פאַרבונדן. אָבער עס ווערט אויך נייטיק אַז אפילו דער קלענסטער הענדלער זאָל זיך באַקענען מיט די קאָמפּליקאַציעס פון זיין האַנדל־צווייג, אַז יעדער אַרבעטער זאָל אַריינדרינגען אין דער אַלגעמיינער לאַגע פון זיין פאַך און פון זיין קלאַס, און וואָס ברייטער און טיפער עס וועלן זיין די דאָזיקע ידיעות זיינע אַלץ זיכערער און אויסגערעכנטער וועט זיין יעדער טראָט זיינער אין שייכות צו די עלעמענטאַרע בויטן פון זיין לעבן.

וואָס אַנטוויקלטער אַ פאָלק איז אַלץ גרעסער איז די צאָל מענטשן וואָס פילן אַז זיי מוזן שטודירן און זיך באַקענען מיט איינצלהייטן אין פּאָליטיק, אין עקאָנאָמישער אַנטוויקלונג, אין פּסי־כאָלאָגישע פּרינציפּן, אין מעדיצינישע ידיעות, אין היגיענע, דיעטע־טיק, אאַז״וו. דער מאָדערנער מענטש מוז ווערן אַ באַוואוסטזיניקער סטודענט כדי ער זאָל קענען אינטעליגענט לעבן, כדי ער זאָל קענען פאַראויסזען וואו עס שטייט אים פאַר אַן אָנווער אָדער אַ געווינס,

כדי ער זאָל נאָכקומען די איינפאַכסטע פאָדערונגען פון טאָג־טעג־לעכע אינטערעסן.

אַ באַקאַנטשאַפט מיט די בעסטע אופנים ווי אַזוי צו לערנען, ווי שנעלער צו לערנען מיט וואָס ווייניקער מי, ווי אַזוי צו דער־גרייכן לערן־רעזולטאַטן אויף וועלכע מען זאָל זיך קענען פאַרלאָזן אָן מורא, אָדער מיט וואָס ווייניקער מורא פאַר ערנסטע טעותן — דאָס אַלץ איז ניט קיין אַבסטראַקטע טעאָרעטישע פּראָבלעם, נאָר אַ גאַנץ פּראַקטישע אויפגאַבע וואָס יעדער מאָדערנער מענטש האָט פאַר זיך צו פאַרענטפערן. דאָס צופעליקע לעבן פון אַ וואַקסנדיק קינד קען אָבער בשום אופן ניט פירן, און ניט אָנווייזן קיין ריכטונג אין אָט דעם פּראָצעס. זיכער קען דאָס ניט געטאָן ווערן אין דער קורצער צייט פון אַ מענטשלעך לעבן. דאָס וויכטיקסטע וואָס ווערט דערגרייכט אויף דעם דאָזיקן פעלד האָבן מיר צו פאַרדאַנקען דער שול־אַטמאָספערע וואו דער ענין לערנען ווערט אַריינגעפירט ווי אַ נויטווענדיקע טייל פון מענטשלעכן לעבן, וואו עס ווערט אַנטוויקלט די באַוואוסטזיניקע אויפפאַסונג אַז נאָרמאַלער וואוקס איז מחייב לערנען פונקט ווי ער איז מחייב עסן אָדער שפּיל.

מען קען זיך אויסלערנען אַ שפּיל אין גאַס, אָדער אין שול. אָבער עס איז פאַראַן אַ וויכטיקער אונטערשייד צווישן די צוויי פאַלן. אין ערשטן פאַל קאָנצענטרירן זיך די געפאָדערטע אָפּרופן און דאָס באַוואוסטזיין אויף דעם וואָס מען טוט, אָדער וואָס מען דאַרף טאָן, און אין צווייטן פאַל שאַפט זיך אַ באַוואוסטזיין וועגן דער נייטיקייט פון אַ געוויסן צוגאַנג, און אַ געפיל אַז מען איז רייכער געוואָרן מיט געוויסע ידיעות. אָט די מאָמענטן: „צוגאַנג" און „רייכקייט פון ידיעות" זענען כאַראַקטעריסטישע פּראָדוקטן פונם אַנאַליז וואָס שול־טעטיקייט רופט אַרויס. ניט אַלעמאָל איז נייטיק אָדער געוואונטשן אַז גאַנצע, אינטעגרירטע פּראָצעסן זאָלן צעטיילט ווערן אין באַוואוסטזיין, און באַזונדערע מאָמענטן זאָלן ציען די אויפמערקזאַמקייט צו זיך אין זייער באַזונדערקייט. אַמאָל איז דאָס זיכער שעדלעך. דעריבער זענען טאַקע אומגעהייער גרויס די פאַרדינסטן פון צופעליקן לעבן וואָס ווערט ניט באַוואוסטזיניק קאָנטראָלירט. אָבער דאָרט וואו דער אַנאַליז איז נייטיק, וואו עס איז נייטיק אַז דער לערן־פּראָצעס זאָל ווי אַזעלכער אויפגעפאַסט ווערן, איז די שול דער איינציקער אינסטרומענט וואָס קען דאָס צום בעסטן דורכפירן.

אַט דערפֿאַר איז פֿאַר דער שול תּמיד געשטאַנען די אומגעהייער וויכטיקע פּראָבלעם פֿון צוגאַנג וואָס איז פֿאַרבונדן מיט דער פֿראַגע פֿון מעטאָדיק. זאָל דאָ גלייך באַמערקט ווערן אַז „צוגאַנג" ווערט דאָ באַנוצט אין אַ טעכנישן זינען. ווען מיר רעדן וועגן דעם אופֿן פֿון לערנען לייענען דורך אותיות, ווערטער, זאַצן, אָדער קורצע מעשהלעך; ווען מען דיסקוטירט וועגן לערנען געשיכטע פֿאָראויס אָדער צוריק; ווען מען לערנט געאָגראַפֿיע דורך אָנהייבן פֿון אַלגעמיינע דעפֿיניציעס אָדער אייגענע אָבסערוואַציעס, — אין די אַלע פֿאַלן האָבן מיר אין זינען ריין מעטאָדישע ענינים. אָבער די פּראָיעקט־מעטאָדע איז אייגנטלעך ניט קיין מעטאָדע אין אָנגע־געבענעם זינען פֿון וואָרט, נאָר אַ צוגאַנג. מיר האַלטן דאָ אויף דאָס וואָרט „מעטאָדע" בלויז דערפֿאַר ווייל דאָס זעלביקע וואָרט ווערט באַנוצט אין ענגליש פֿון וואַנען דער גאַנצער געדאַנק שטאַמט. אָבער אין ענגליש ווערט דער פּראָיעקט באַצייכנט מיט „מעטאָדע" ווייל עס איז אין דער ענגלישער פּעדאַגאָגישער ליטעראַטור ניט געשאַפֿן געוואָרן קיין באַזונדער טערמין פֿאַר צוגאַנג. מען רעדט דאָרט וועגן „מעטאָדע אין ברייטערן זינען" און „מעטאָדע אין ענ־גערן זינען". אָבער מעטאָדע אין ברייטערן זינען, אין ברייטסטן און טיפֿסטן זינען, דאָס איז אין דער אמתן דער באַגריף וואָס מיר רופֿן „צוגאַנג". אַ צוגאַנג איז אויך דער דאַלטאָן־פּלאַן, אָדער די קאָמפּלעקס סיסטעם, אָדער פּראָבלעם־מעטאָדע, אָדער אַ מאָנטי־סאָרי־שול־פּלאַן. אַ געוויסע אידייע וואָס ווערט אַריינגעפֿירט אין דער שול קען אַמאָל זיין זייער וויכטיק פֿון שטאַנדפּונקט פֿון מעטאָדע, אָבער ניט פֿון צוגאַנג, און פֿאַרקערט. אַזוי, למשל, האָט אין אָנהייב פֿון זיבעצנטן יאָרהונדערט וואָלפֿגאַנג ראַטקע געמאַכט אַ גרויסן רושם אין דייטשלאַנד מיט זיינע פּלענער אויף אויסצולערנען די קלאַסישע שפּראַכן. פֿון שטאַנדפּונקט פֿון מעטאָדע איז דאָס זיכער אַ גרויסער אויפֿטו, אָבער פֿון צוגאַנג־שטאַנדפּונקט שטעקט דערין קיין שום וויכטיקייט ניט.

אויך אין גאַס, ביים אויסלערנען אַ שפּיל, אָדער אַ טעטיקייט בכלל, ווערן נאַטירלעך אויפֿגענומען מעטאָדישע פֿראַגן, ווייל סוף־כּל־סוף איז דאָך קיין פּרינציפּיעלע נפֿקא מינה ניטאָ צווישן מעטאָדע און אינהאַלט. אָבער די צוגאַנג־פֿראַגע אין איר גאַנצער גרייס און ברייטן פֿאַרנעם איז די וויכטיקסטע שול־פֿראַגע.

עס איז כאַראַקטעריסטיש אַז די אַזוי־גערופענע אַלטע שול האָט זיך דערהויפּט אָפּגעגעבן מיט מעטאָדישע פראַגן, אָבער ניט מיט צוגאַנג־פראַגן. און דאָס מוז דאָך אַזוי זיין וואו דער אינהאַלט ווערט קאַנאָניזירט און עס ווערט צוגעשריבן צו אידייען אַבסאָלוטע גילטיקייט. אין דעם פּרט איז קיין חילוק ניטאָ צווישן אַזאַ שול און אומקאָנטראָלירטע לערן־סיטואַציעס. אין ביידע פאַלן איז די ענגע מעטאָדישע פראַגע די וויכטיקסטע, כאָטש אין דער שול, אין וואָסער פאָרם זי זאָל ניט עקזיסטירן, מוז די צוגאַנג־פראַגע דאָך פאַרנעמען אַ געוויסן פּלאַץ, על פּי רוב אין די האַנדלונגען פון לערער.

ווען מיר קוקן אויף דער שול פון אַ געזעלשאַפטלעכן שטאַנד־פּונקט איז מעטאָדיק תמיד אַ פונקציע פון צוגאַנג. וואָרים עס איז דאָך אַ גרויסע נפקא מינה צי די מעטאָדע באַדינט אַ פאַר־גליווערטן אינהאַלט וועגן וועלכן מען טאָר קיין קשיות ניט פרעגן, צי זי ווערט אויסגענוצט פאַר אַן עקספּערימענטאַל אויסגעפונענעם צוגאַנג. אין דער אמתן איז מעטאָדיק אַ קליינער פונק פון אַ גרויס פייער. ווען דער פונק ווערט אָפּגעריסן פונם פייער פון וועלכן ער שטאַמט און ווערט באַנוצט אָנצוצינדן אַ נאַס שייטל האָלץ, קען ער קיין סך ניט אויפטאָן, אָבער ווען ער לעבט אינם פלאַם, און צוזאַמען מיטן פלאַם, קען מען זיך ריכטן אַז ער וועט אַרויסברענגען בעסערע רעזולטאַטן.

אין צוגאַנג ליגט די נשמה פון שול־דערציאונג, פון איר פילאָזאָפישע און פּסיכאָלאָגישע שטיצפּונקטן. בלויז דאָרט וואו דערציאונג ווערט באַוואוסטזיניק אויפגעפאַסט, וואו צוועקן, צילן און תכליתן ווערן גלייכבאַרעכטיקטע גלידער פון דערציענדיקן פּראָ־צעס, וואו דערשיינונגען און איינפלוסן וואָס באַטייליקן זיך אין אָט דעם פּראָצעס ווערן אויסגעפאָרשט, אַנאַליזירט, און ספּעציעלע מיט־לען ווערן אָנגענומען אַז די רעזולטאַטן זאָלן זיין וואָס רייכערע און בעסערע, בלויז אונטער אַזעלכע אומשטענדן קען צוגאַנג ווערן די וויכטיקסטע פּראָבלעם אין דערציאונג, ווייל בלויז אונטער אַזעלכע אומשטענדן לאָזט זיך דערקענען וואָסער דעצידירנדיקער פאַקטאָר צוגאַנג איז.

אַזוי זעען מיר די אייגנאַרטיקע כאַראַקטער־שטריכן און אייגנ־שאַפטן פון דער שול ווי אַ באַזונדערע שייכות־סיסטעם. דאָס וועט

נאָך בולטער אַרויסשווימען ווען מיר וועלן זי באַטראַכטן פֿון שטאַנדפּונקט פֿון גייסטיקער דיסציפּלין, אָדער טראַנספּערירונג.

ד. שול און טראַנספּערירונג

עס איז דאָך קלאָר אַז דער גאַנצער ווערט פֿון דער שול הענגט אָפּ פֿון איר ראָלע אין טראַנספּערירונג, ד״ה, פֿון דער מעגלעכקייט אַז אַלע פּאָזיטיווע רעזולטאַטן פֿון די טעטיקייטן וואָס קומען פֿאָר אין איר זאָלן קענען שפּעטער פֿונקציאָנירן ביי אַנדערע געלעגענהייטן. אויב אַלץ וואָס אַ קינד טוט אין שול זאָל קיין האַפּט ניט האָבן אין דרויסנדיקן און שפּעטערדיקן לעבן, וואָלט, פֿאַרשטייט זיך, די גאַנצע אינסטיטוציע געווען אַן איבעריקע. דאָס וואָלט אייגנטלעך געהייסן אַז דערציאונג איז אוממעגלעך, אָדער כמעט אוממעגלעך. יעדנפֿאַלס איז ניט נייטיק און ניט ניצלעך צו בויען ספּעציעלע אַנשטאַלטן פֿאַר דעם דאָזיקן צוועק. אין אַ געוויסן זינען וואָלטן זיי נאָך ערגער געמאַכט. וואָרים מיט זייער פֿאַרנעמען צייט צו פֿאַרשאַרפֿן מאָמענטאַלע און באַגרענעצטע אָפּרוף־סיסטעמען, וואָלטן זיי קינדער אָפּגעריסן פֿון דער אַרומיקער וועלט וואו די געשאַפֿענע אָפּרוף־סיסטעמען האָבן כאָטש אַ באַלדיקן פּראַקטישן ווערט. דעריבער ווען עס קומט צו טראַנספּערירונג הענגט די סאַמע עקזיסטענץ פֿון דער שול אויף דער וואָגשאָל.

פֿון דער אַנדערער זייט, ווען מיר זאָגן אַז צוגאַנג איז די וויכטיקסטע פּראָבלעם פֿון שול־דערציאונג איז דאָך דאָס זיכער דערפֿאַר ווייל דערין ליגט די געלעגנהייט צו מאַכן בעסער, לייכטער, מעגלעכער, די טראַנספּערירונג פֿון שייכות־סיסטעמען. אין דעם פּרט קען מען זאָגן אַקוראַט דאָס זעלביקע וועגן מעטאָדיק. פּייער איז פּייער, מאַכט ניט אויס צי עס איז בלויז אַ פֿונק צי אַ גאַנצער פֿלאַם. אויב מען ווענדט אָן אַ געוויסע מעטאָדע, כאַפּן מיר אָן, אין אַריטמעטיק, גיכער ווי אָן אַנדערע מעטאָדע, איז דאָך דאָס צוליב דעם ווייל אַזאַ גאַנג העלפֿט מען זאָל גיכער אָדער בעסער אויסלערנען דעם ענין. אָבער וואָס הייסט „אויסלערנען“? קלאָר אַז „אויסלערנען“ הייסט מען זאָל זיך מיט די דאָזיקע ידיעות קענען באַנוצן אין פֿאַרשיידענע סיטואַציעס. אַזוי קומען מיר אַלץ צוריק צו טראַנספּערירונג פֿון לערנען.

וואו זשע ליגט דער סוד אין צוגאַנג? פאַרוואָס זאָל טראַנס־פערירונג זיין אַזוי ענג פאַרבונדן מיט צוגאַנג? לויט ווי מיר האָבן פריער דערקלערט דעם ענין איז „טראַנספערירונג״ באמת אַ פאַרפירערישער טערמין. ווארים אין דער אמתן קומט ניט פאָר עפּעס אַזעלכעס אַז אַ געוויסע זאַך טראָגט זיך אַריבער אין אַן אַנדער זאַך. קיין זאַך טראָגט זיך ניט איבער, ווייל די שייכות־סיסטעם מיט וועלכער מיר האָבן זיך משדך געווען אין דער אַלטער סיטואַציע ליגט שוין אייגנטלעך אין דער נייער נאָך איידער מיר קומען צו. מיר האָבן פשוט צו טאָן מיט אַ שייכות־סיסטעם וואָס איז פאַרטראָטן מער ווי אין איין ספּעציפישן פאַל. טאָמער ניט, קען מען דאָס מסתמא בייטן, ווארים דאָ ליגט דאָך די גאַנצע עקזיסטענץ באַרעכטיקונג פון דער שול, וואָס דאָס הייסט, סוף־כל־סוף, אין צוגאַנג. אויף אַזאַ אופן קומען מיר צום אויספיר אַז די אויפגאַבע פון צוגאַנג איז צו שאַפן גענעראַליזירטע שייכות־סיסטעמען, אָדער אַפשאַפן ספּעציפישע, ד״ה, סטימולירן דעם אָרגאַניזם צו האַנדלען אויף אַזאַ אופן אַז די אַנטוויקלטע שייכות־סיסטעמען זאָלן זיין געבויט אויף אַזעלכע אַרטיקולירטע מאָמענטן פון סיטואַציעס וואָס זענען אויך פאַרטראָטן אין אַסך אַנדערע סיטואַציעס.

מען קען, למשל, אַוועקשטעלן פאַר אַ הונט עטלעכע קעסט־לעך, וואָס יעדעס פון זיי איז אַנדערש געבויט, און אַריינלייגן פלייש אין איינס פון זיי. לאָמיר זאָגן אַז מיר האָבן דריי קעסטלעך פון וועלכע איינס איז פירעקיק, דאָס צווייטע איז קיילעכיק און דאָס דריטע איז מיט אַ שפּיץ. דאָס פלייש געפינט זיך אין שפּיציקן קעסטל. מען קען, מיט אַביסל אָנשטרענגונג, אויסלער־נען דעם הונט ער זאָל זיך אַלע מאָל ווענדן צום שפּיציקן קעסטל. לאָמיר זאָגן אַז די סיטואַציע ווערט געביטן אַזוי אַז אַלע דריי קעסטלעך זענען גלייך נאָר איינס פון זיי ווערט באַלויכטן מיט אַן עלעקטריש ליכט, און דאָס פלייש געפינט זיך אין באַלויכ־טענעם קעסטל. דאָ לערנט זיך אויס דער הונט אָפּצורופן זיך ניט אויפן ספּעציפישן כאַראַקטער פונם קוואַל פון וואַנען ער קען באַקומען עסן, נאָר אויף אַ צופעליקער דרויסנדיקער אייגנשאַפט — ליכט. ווען מיר די סיטואַציע ווידער אַמאָל בייטן: אַלע קעסטלעך זענען גלייך נאָר זיי שטייען אין אַ גלייכער ריי, איינס רעכטס, דאָס צווייטע אין צענטער, און דאָס דריטע לינקס. דאָס

פלייש געפינט זיך אין לינקן קעסטל. ווען דער הונט לערנט זיך אויס זיך אָפּצורופן ריכטיק אויף דער דאָזיקער סיטואַציע, איז שוין זיין אָפּרוף פאַרבונדן ניט מיט אַ ספּעציפישן כאַראַקטער פון אַ זאַך, ניט אפילו מיט אַ צופעליקער דרויסנדיקער אייגנשאַפט, וואָס איז שוין מער אַלגעמיין, נאָר מיט אָריענטאַציע, ריכטונג, וואָס האָט שוין אַ שייכות צו זייער אַסך זאַכן אין דער וועלט, ווייל גאָר אַ גרויסע צאָל זאַכן געפינען זיך אין באַשטימטע פּאָזיציעס אין דער רעכטס־לינקס ריכטונג. ווען דער הונט וואָלט זיך געפונען אין אַ וועלט וואו די באַקאַנטשאַפט מיט דער רעכטס־לינקס אָריענטאַציע שפּילט אַ גרויסע ראָלע, און וואו אַ וויכטיקער צושטייער צו זיין לעבן געפינט זיך אָפט אין לינקס, דעמאָלט וואָלט די לעצטע סיטואַציע, און די לערן־רעזולטאַטן וואָס זענען מיט איר פאַרבונדן, געשפּילט אַ וויכטיקע פּאָזיטיווע ראָלע אין זיינע טאָג־טעגלעכע אינטערעסן. דאָס אַלץ איז גערעדט געוואָרן ווען עס וואָלט מעגלעך געווען וואָס מער צו באַזייטיקן פון דער סיטואַציע די ספּעציפישע פאַקטאָרן, עס זאָל זיך וואָס שאַרפער און וואָס קענטיקער אַרויסזען דער אַלגעמיינער פאַקטאָר פון ריכטונג.

ווען די רעכטס־לינקס ריכטונג וואָלט טאַקע געשפּילט אַ גרויסע ראָלע אין הונטס לעבן, נאָר דאָס גוטע, דאָס ניצלעכע פאַר אים, וואָלט זיך געפונען אין רעכטס, דעמאָלט וואָלטן די לאַבאָראַטאָרישע איבונגען אים געבראַכט דעם גרעסטן שאָדן; עס וואָלט פאָרגעקומען אַ נעגאַטיווע טראַנספּערירונג, ד"ה, ער וואָלט זיך טאַקע געוועגדט אויפן ריכטיקן אופן פון שטאַנדפּונקט פון זיינע פריערדיקע איבונגען, אָבער ניט פון שטאַנדפּונקט פון די פאָדערונגען פון זיין לעבן.

דאָס וואָס די לאַבאָראַטאָריע איז פאַר דעם הונט איז די שול פאַרן קינד, מיט צוויי גרויסע וויכטיקע אונטערשיידן. ראשית מוז די שול לאָזן פלאַץ פאַר אַסך פאָרמען פון אויסלעבן זיך וואָס האָבן ניט קיין איבונג־כאַראַקטער און זענען ניט פאַרבונדן מיט באַשטימטע געזעלשאַפטלעכע אויסרעכענונגען. צווייטנס, די איבונגען וואָס ווערן יאָ געמאַכט דאַרפן, אויף וויפיל מען קען עס דערגיין, ליגן אויף דער ליניע פון די פאָדערונגען פון דער סביבה, כדי עס זאָל ניט פאָרקומען די אַזוי־גערופענע נעגאַטיווע טראַנספּערירונג ווי ביים אומ־

גליקלעכן הונט אין דער היפּאָטעטישער נאַטור מיט וועלכער ער איז אַרומגערינגלט.

די שול פירט דורך די דאָזיקע אויפגאַבן דורך פאַרשיידענע לימודיסטיש־אוועקגעשטעלטע מאַטעריאַלן און סיטואַציעס. מען קען שאַפן אַזאַ לאַגע אַז זאַכן זאָלן באַטראַכט ווערן פון שטאַנדפּונקט פון זייער פיזישער טבע, אָדער פון שטאַנדפּונקט פון די שטאָפן וואָס זיי אַנטהאַלטן אין זיך און די אופנים אויף וועלכע זיי ווערן צונויפגעשטעלט, אָדער לויט זייער גרופּירונג־כאַראַקטער, ד״ה, לויט זייער נומערישן ווערט, אָדער לויט דער אַנטוויקלונג וואָס זיי האָבן דורכגעמאַכט, אָדער לויט דעם ווי זיי זענען פאַרטיילט אין דער וועלט, אאַז״וו. אויף אַזאַ אופן שאַפן זיך אַזעלכע לימודים ווי פיזיק, כעמיע, מאַטעמאַטיק, קולטור־געשיכטע, און געאָגראַפיע, און די אָפּרופן אויף זיי זענען אָפּרופן אין גענעראַליזירטע שייכות־סיסטעמען. פּונקט אַזוי קען מען אַוועקשטעלן קאָנקרעטע אַקטיווע סיטואַציעס וואָס זאָלן אַרויסברענגען עטישע אידעאַלן, עסטעטישע ווערטן, באַציאונגען צו סאָציאַלע טעטיקייטן, געפילן פאַר געהעריקע אָרגאַניזאַציע־פאָרמען, אד״ג.

אין דער דאָזיקער אויפגאַבע פון דער שול קען מען לייכט אַרויסזען די אומגעהייערע וויכטיקייט פון שפּראַך. מיט דער הילף פון שפּראַך קען מען בייטן דעם כאַראַקטער פון סיטואַציעס, אַרויס־ברענגען בולטער די אָדער יענע מאָמענטן און פאַראַלגעמיינערן די שייכות־סיסטעמען וואָס ווערן דורך זיי געשאַפן. אַזעלכע אויס־דרוקן ווי „דאָס הויז", „אַ הויז", און „איין הויז" דריקן אויס אַ כסדרדיקע גראַדאַציע פון וואָס מער ספּעציפיש צו וואָס מער אַלגע־מיין. „דאָס הויז" האָט אַ שייכות צו אַ באַשטימט הויז. „אַ הויז" האָט אַ שייכות צו הייזער בכלל, אָבער ניט צו אַנדערע זאַכן, בעת „איין הויז" שטעלט זיך שוין אָפּ אויפן נומערישן ווערט וואָס האָט אַ שייכות צו אַלע זאַכן.

אַזוי קען מען וועקן און איינשטעלן אַ דרך ארץ צום לערער, צום דערציער, צום עלטערן מענטשן. אין אַלע דריי פאַלן קען זיין דער זעלביקער מענטש פאַרוויקלט, אָבער דער לערער ווי אַ לערער, ווי אַ דערציער (וואָס קען שוין אַריינרעכענען אויך עלטערן אָדער אומפּערזענלעכע אינסטיטוציעס), און ווי אַ דערוואַקסענער מענטש, זענען מחייב דריי פאַרשיידענע שייכות־סיסטעמען וואָס שטייגן אַלץ העכער אין זייער אַלגעמיינקייט. געוויינטלעך ווען מיר זאָגן: „דער

לערער ווי אַ לערער", האָט מען אין זינען אַ טערמין אין אַ לאָגישער אַרגומענטאַציע. מיר באַטראַכטן אַ מענטשן פון שטאַנדפונקט פון געוויסע פונקציעס. אָבער די זעלביקע פראַזע קען אויך אויסדריקן אַ רעאַלע סיטואַציע וואו דער אָפּרוף, אָדער די באַציאונג איז מער באַגרענעצט. אַזוי, למשל, קען מען זיין זייער צוגעלאָזן צו אַ מענטשן אין גאַס און דאָך אַרויסווייזן צו אים גאָר אַן אַנדער באַציאונג ווען מען טרעפט אים אין זיין אָפיס. אין אַנדערע פאַלן קען דער אונטערשייד צווישן היים און אָפיס זיין אַסך קלענער. עס ווענדט זיך אָן דער באַגרענעצטקייט אָדער אַלגעמיינקייט פון דער שייכות־סיסטעם וואָס איז אויפגעבויט געוואָרן צווישן די צוויי.

דער געדאַנק וועגן שייכות־סיסטעמען אַנטהאַלט אין זיך, ווי איך זע, אַסך מעגלעכקייטן צו דערקלערן פאַרפלאָנטערטע רעטענישן אין מענטשלעכער פּסיכאָלאָגיע. אין דעם פאַל וועט אונדז זיין באַזונדערס אינטערעסאַנט צו הערן אַ מיינונג פון סער העגרי דזשאָונס אַז ווען אַ לערער פאַרגיט אַ קלאַס אַן אַריטמעטישע אויפגאַבע, ווען דער קלאַס געפינט זיך דעם ערשטן טאָג אין שול, וועט ער מסתמא באַקומען פון יעדן קינד אַן אַנדער ענטפער. זאָל ער אָבער לערנען מיטן קלאַס אַריטמעטיק אַ שטיק צייט וועט ער פון יעדן קינד באַקומען דעם זעלביקן ענטפער(2).

אַזוי שווימט אַרויס מיט פולער בולטקייט די אָריגינעלקייט פון דער שייכות־סיסטעם וואָס ווערט סימבאָליזירט מיטן וואָרט „שול". דאָס לעבן אַליין, דער טאָג־טעגלעכער אומגאַנג מיט מענטשן און זאַכן, שאַפט אין אונדז אי ספּעציפישע, אי אַלגעמיינע שייכות־סיסטעמען. מען קען ניט און מען טאָר ניט איגנאָרירן די נייטיקייט פון די ערשטע ביי פאַרשיידענע געלעגנהייטן. עס איז גוט וואָס שייכות־סיסטעמען ווערן אַמאָל באַגרענעצט און מען קען זיי ניט זען אין געוויסע סיטואַציעס וואו זיי זענען זיכער פאַראַן. מען מעג, למשל, פאַלגן ספּענסערן און איינשטעלן די דערציאונג פון קינדער אַזוי אַז ווען זיי ווילן עפּעס וואָס קען זיי ברענגען אַ געוויסן שאָדן, זאָל מען זיי ניט אָפּהאַלטן. זאָלן זיי גלייכער לערנען פון די צרות וואָס זיי וועלן האָבן. עס איז אָבער גוט מיר זאָלן ניט צו ווייט טראַנספּערירן דעם דאָזיקן איינפיר. וואָרים אויב אַ קינד בייגט זיך צופיל אַרויס פון פענצטער, און ס'איז פאַראַן אַ מורא אַז עס קען נאָך אַרויספאַלן, וואָלט זיכער ניט געווען קיין קלוגע עצה מען זאָל אַזאַ קינד לאָזן לערנען פון די צרות וואָס עס קען האָבן. בעסער איז אין דעם

פאַל צו האַנדלען ספּעציפיש, ניט לויטן אַלגעמיינעם ספּענסערשן אַנווייז. אויך אין גוזעלשאַפטלעכן לעבן זענען פאַראַן גענוג פאַלן וואו דער ספּעציפישער אַפּרוף איז דורכאויס נייטיק, ווען „צו קאָנ־סטיטוציע דאַרף מען האָבן שכל". פאַראַן אויך פאַלן ווען ס'איז דורכאויס געוואונטשן אַז אויפגעברויזטע עמאָציעס, וואָס האָבן אין אַ געוויסער רגע זיך אַרויסגעריסן, זאָלן דעצידירן אַ מאָמענטאַלן קאָנפליקט, כאָטש ווי אַן אַלגעמיינער פּרינציפּ איז דאָס זיכער אַ פאַלשער וועג.

אָבער וואָס העכער מיר שטייגן אויף דער לייטער פון דער ציוויליזאַציע אַלץ מער ווערן מיר אָפּהענגיק פון דער צאָל גענעראַ־ליזירטע שייכות־סיסטעמען וואָס מיר האָבן און פון דעם אופן אויף וועלכן זיי פונקציאָנירן. די שול איז געקומען אונדז העלפן אין דער דאָזיקער גרויסער אויפגאַבע. ניט אַלעמאָל געלינגט דאָס און זיכער געלינגט דאָס ניט אַזוי ווי עס וואָלט זיך וועלן. אין דעם פּרט האָט די שול קענען זיך געוויסע לעבעדיקע און באַצווינגענדיקע סי־טואַציעס וואָס אַרבעטן אין דער פאַרקערטער ריכטונג, און אויך געוויסע נייגונגען אין מענטשלעכן האַרצן וואָס זענען אַן אבן נגף. אָבער די שול קען לויט איר טבע ניט אַוועקגיין פון איר פונקציע צו ווירקן אַז שייכות־סיסטעמען זאָלן זיין וואָס מער אַלגעמיין, און וואָס ווייניקער דאָגמאַטיש פיקסירט.

און וואָס רייפער אַ שול איז, וואָס גרינטלעכער עס איז דער פּלאַן לויט וועלכן זי אַרבעט, און וואָס מער און טיפער דער דאָ־זיקער פּלאַן ווערט ביי קינדער אַ מאָטיווירטע איבערלעבעניש, אַלץ בייגעוודיקער ווערט זי, אַלץ מער ווערט זי צוגעפּאַסט צום פאַקט אַז דאָס לעבן איז פול מיט כסדרדיקע ענדערונגען, און אַז מענטשן זענען גליקלעכער ווען דער פּראָגרעסיווער צוגאַנג און די גרייטקייט צו ענדערונגען ווערן אויך אַן איינגעוואָרצלטע גענעראַליזירטע שייכות־סיסטעם.

די גאַנצע איינאָרדענונג פון דער שול, די אַרבעט וואָס ווערט אין איר געטאָן, די סיסטעמאַטישקייט וואָס זי פירט איין, און די באַציאונגען וואָס זי רופט אַרויס זענען אַלץ טיילן פון אַ גאַנצער שייכות־סיסטעם. איר עובדא איז צו אַרטיקולירן אַלגעמיינע מאָ־מענטן אין ספּעציפישע סיטואַציעס, צו פאַרבינדן סיטואַציעס און אָפּרופן אין אַלץ גרעסערע, ברייט־אַרומנעמענדיקע שייכות־סיסטע־מען, זיך קעגנצושטעלן אַנטקעגן יענע טענדענצן פון אַרומיקן לעבן

וואָס זוכן אָפּצוזונדערן און פּאַרהאַרטעווען אָפּרוף־סיסטעמען, און אויפבויען די אַלגעמיינע שייכות־סיסטעמען אויף אַ געזונטן מאָראַלן און אינטעלעקטועלן פונדאַמענט. דערנאָך, ביים אָנווענדן זיי אין לעבן זאָל מען פילן אַז אַזוי איז גוט און שכלדיק צו האַנדלען. אין דער זעלביקער צייט אָבער האָט די שול די בעסטע מעגלעכקייט אַרויסצורופן די גרייטקייט אַז אונדזערע קינדער זאָלן אויפנעמען אַלע גייאיקייטן און ענדערונגען אין זייער סביבה לויט די גייטיקסטע אינטערעסן פון אַ פּראָגרעסירנדיקער וועלט.

קאַפּיטל דרייצן

דער לערער

א. באַציאונג צום לערער אין אַלטערטום

טייל פון אונדז זוכן צו פאַרשטאַרקן אין אידיש די ראָלע פון די העברייאיזמען ווייל זיי האָבן אַ באַזונדער חן אין אונדזער שפּראַך. עס וועט אָבער קיינעם ניט איינפאַלן צו וועלן אויפהאַלטן דאָס וואָרט „מלמד״ אין זינען פון אַ לערער. אין העברייאישע שולן האָט זיך באַוויזן דער „מורה״, אין אידישע — דער לערער, פאַרן מלמד איז אין ערגעץ קיין גאָסטפריינטלעכקייט ניטאָ. וואָרים די אַנדערע טייטשן פון „מלמד״ — וואָס האָבן קיין שום שייכות ניט צו די פונקציעס פון לערנען מיט קינדער — זענען אַזוי ענג און קרעפטיק פאַרבונדן געוואָרן מיטן דאָזיקן וואָרט, אַז דער הויפּט-טייטש זעט זיך שוין באַלד אין גאַנצן ניט אַרויס. אַ מלמד ווייסט מען איז קודם כל אַ טיפּ אַזאַ; עס איז אַ איד אַ בטלן, אַ תמעוואַטער, אַ נאַרישע-וואַטער, אַ מענטש אָן פּראַקטישע פיייקייטן „וואָס קען קיין קאַץ דעם עק ניט פאַרבינדן״, בקיצור, אַ שלים-מזל וואָס טויג זיך צו גאָרניט. פאַרשטייט זיך, אַז אינם פאַרלאַנג איינצובורגערן דאָס ניט-פאָלקסטימלעכע וואָרט „לערער״ ליגט קודם כל דער געדאַנק צו שאַפן מער דרך ארץ, אַ חשובערע באַציאונג, צו די מענטשן פון דער דאָזיקער פּראָפעסיע.

די ניט זייער געהויבענע באַציאונג צו לערער איז אייגנטלעך ניט בלויז אַ אידישער ענין, און אויך ניט קיין צופעליקע דערשיינונג פון די לעצטע יאָרהונדערטן. אומעטום איז דאָס זעלביקע פאָרגעקומען. ספּעציעל האָט פון דעם געליטן דער לערער פון דער אָנפאַנג שול, כאָטש ביי אידן האָט די דאָזיקע באַציאונג זיך אָנגעהויבן שפּעטער, אָבער דערפאַר אָנגעהאַלטן לענגער און אין ערגערע פאָרמען. עס איז גענוג צו זאָגן אַזאַ וואָרט ווי „דרדקי מלמד״ כדי צו פילן די גאַנצע פאַראַכטונג און חוזק וואָס דאָס פאָלק האָט

דערין אַריינגעלייגט. דער גרויסער דרך ארץ פאַר תורה האָט אָפּגעשוואַכט די „פון אויבן־אַראָפּ" באַציאונג צום גמרא מלמד. אָבער דער דרדקי מלמד וואָס איז אין לומדות גאַנץ הויך ניט גע־שטאַנען, וואָס מען האָט פון אים קיין סך לומדות ניט פאַרלאַנגט, האָט ממילא ניט געהאַט מיט וואָס צו פאַרדעקן די שוואַכקייטן וואָס מען האָט צוגעשריבן צו זיין פּראָפעסיע. וועגן דער באַציאונג צום בעלפער איז דאָך שוין אָפּגערעדט.

עס לוינט זיך צו וואַרפן אַ היסטאָרישן בליק אויף די באַצי־אונגען צו לערער ביי פאַרשיידענע פעלקער און אין פאַרשיידענע צייטן. מיר וועלן פון דעם זייער אַסך קענען אָפּלערנען. מאַהאַפּי גיט איבער וועגן אַלטן גריכנלאַנד אַז דער לערער „לכל הפחות פון דער עלעמענטאַר שול, איז אין אַלגעמיין ניט הויך געשעצט גע־וואָרן, מען האָט אים, זעט אויס, גאַנץ ווינציק געצאָלט, און זיין פּראָפעסיע איז ניט געווען אַזאַ וואָס זאָל אים געבן חשיבות אָדער זעלבסטרעספּעקט"(1). און מאַהאַפּי דערציילט אַז לוציאַן, אין אַ וויציקער שילדערונג פון יענער וועלט, באַשרייבט קעניגן און סאַט־ראַפּן ווי בעטלער און לערער פון אָנפאַנג־שולן. נאָך כאַראַקטע־ריסטישער איז די באַמערקונג פון אַן אַלטן אומבאַקאַנטן הומאָ־ריסטישן שרייבער —ביים שילדערן אַ געוויסן מענטשן — אַז „ער איז טויט, אָדער גאָר אַן אלף־בית לערער".

קריסמאַן רעדנדיק וועגן גריכנלאַנד דערמאָנט דעם זעלביקן פאַקט, אָבער ער גיט שוין אָן די סיבות דערפון. דער לערער פון דער אָנפאַנג־שול האָט קיין חשובע פּאָזיציע ניט פאַרנומען אין דער גריכישער געזעלשאַפט, ווייל עס האָבן זיך פון אים ניט גע־פאָדערט קיין ספּעציעלע קוואַליפיקאַציעס. יעדער איינער האָט גע־קענט אַריינטרעטן אין דער פּראָפעסיע, און געוויינטלעך זענען אַריינגעקומען אַזעלכע וואָס האָבן זיך ניט געטויגט אָדער זענען ניט געווען צוגעגרייט פאַר עפּעס אַנדערש(2). אַן ענלעכע לאַגע האָט געהערשט אין רוים. דער לערער איז גאַנץ אָפט געווען אַן עם־הארץ, מען האָט אים וויניק געשעצט און זייער אָפט געהאַסט(3). אַ שפּאַניער, וואָס האָט געלעבט אין ערשטן יאָרהונדערט, און האָט אַסך יאָרן פאַרבראַכט אין רוים שרייבט וועגן דער אומאָר־דענונג און דעם טומל וואָס האָט געהערשט ביים „לודי מאַגיסטער", דעם לערער פון דער אָנפאַנג שול: „וואָסער רעכט האָסטו מיר

צו שטערן, דו עקלדיקער מלמד, וואָס אַלע האָסן דיך, סיי יינגלעך, סיי מיידלעך״(4).

אַלט כינע זעט אויס צו זיין אַן אויסנאַם. ווי מאַרטין זאָגט עדות איז גאָר ניטאָ אַזאַ פאָלק ביי וועלכן די לערער זענען אַזוי טייער ווי דאָס איז געווען אין כינע. אפילו דאָס וואָרט לערער רופט אַרויס ביי די כינעזער אַ באַציאונג ווי צו עפּעס אַ העכערן מענטשן(5). איז אָבער נייטיק צו געדענקען אַז אין כינע זענען די לערער געווען געבילדעטע מענטשן. אמת, זיי האָבן על פי רוב געשטאַמט פונם קלאַס דורכגעפאַלענע קאַנדידאַטן פאַר העכערע דיפּלאָמעס. אָבער די פאָדערונגען פון די כינעזישע עקזאַמענס זענען געווען אַזעלכע הויכע און רייך פאַרמעלע אַז מער פון ניין און ניינציק פראָצענט פון די קאַנדידאַטן זענען תמיד דורכגעפאַלן. פונדעסטוועגן גלויבט זיך ניט אַז די דערמאָנטע חשובע באַציאונג צום כינעזישן לערער שליסט אויך איין דעם אלף־בית לערער. ווארים די באַציאונג צו מענטשן פון אָט דער פראָפעסיע זעט אויס צו זיין אָפּהענגיק ניט בלויז פון דער בילדונג מדרגה אויף וועלכער דער לערער געפינט זיך, נאָר אויך פון די ידיעות וועלכע ער איז מחויב אויסצונוצן אין דער טאָג־טעגלעכער אַרבעט. אין דער אַלט־כינע־זישער אָנפאַנג־שול וואו מען האָט זייער ווינציק געלערנט און אויס־געלערנט(6) און וואו די מעטאָדן זענען געווען שטרענג פאָרמעלע, סטערעאָטיפּישע(7), און ס׳איז פּשוט קיין געלעגנהייט ניט געווען אַז דער לערער זאָל זיין בילדונג אַרויסווייזן, לייגט זיך ניט אויפן שכל אַז ער זאָל האָבן אַרויסגערופן צופיל דרך ארץ צו זיך.

אַחוץ דעם שפּילט אויך דאָ אַ גרויסע ראָלע דער רעזשים וואָס האָט געוויינטלעך געהערשט אין אַמאָליקע אָנפאַנג־שולן, און די כינעזישע שול איז אין דעם פּרט קיין אויסנאַם ניט געווען. דער לערער האָט זיך אויסגעצייכנט מיט זיין שרעקלעכער גרויזאַמקייט. שלאָגן, שמייסן פאַר דער מינדסטער קלייניקייט איז געווען אַ געוויינטלעכע זאַך(8). אַ פאָלק קען זיך געפינען אויף אַזאַ מדרגה פון דערציערישער קולטור אַז אַזעלכע מיטלען זאָלן באַטראַכט ווערן פאַר אַ גרויסער מעלה, אָבער דאָס וועט זיכער ניט דערהייבן די געזעלשאַפטלעכע פּאָזיציעס פון די מענטשן וואָס באַנוצן זיך מיט זיי. פּונקט ווי מענטשן מעגן האַלטן פון טויט־שטראָף, און אונטער־שטרייכן אַז דערמיט ווערט דורכגעפירט אַ נייטיקע געזעלשאַפטלעכע

פונקציע. אָבער דער הענקער וועט צוליב דעם ניט ווערן קיין באַליבטער באַאַמטער פון דער מלוכה.

שרייבנדיק וועגן די גריכן, דערמאָנט אויך ע. ק. מור אַז די ליטעראַטור פון יענער צייט, וואו נאָר עס ווערט גערעדט וועגן לערער, באַווייזט אַז מען האָט קיין גרויס כבוד ניט געלייגט אויף מענטשן פון דער דאָזיקער פּראָפעסיע(9). און צוליגער וויל דער־קלערן אין אַ פּסיכאָאַנאַליטישן גייסט פאַרוואָס דאָס איז איצט אויך אַזוי. ער האַלט אַז אינם הומאָר פון אַלע פעלקער פאַרנעמען יידן, פּאָליטיקער, שוויגערס און לערער, דעם אויבן־אָן. אַט דאָס שטענ־דיקע אָפּלאַכן פון לערער נעמט זיך פון זייער אָרימקייט, פון דעם וואָס זיי זענען ניט געניינגט צו פיזישער אַרבעט, פון זייער פאַרלאַנג צו לערנען אַנדערע, פון דעם וואָס די רעזולטאַטן פון זייער אַרבעט זענען ניט זיכער, פון דעם וואָס אַסך לימודים ברענגען ניט קיין דירעקטע נוצן, אד״ג. מענטשן ווערן אַנטוישט אין לערער ווייל עס איז פאַראַן אַ טענדענץ זיי צו באַטראַכטן איבערמענטשלעך, און דאָך זעט מען זייערע חסרונות. אַזוי ווערט די ווירקלעכקייט לעכערלעך ווען זי ווערט פאַרגליכן מיט אַן אידעאַלער מדרגה. ווען קינדער וואַקסן אויס דערפילן זיי אַז דעם לערערס אויטאָריטעט איז אַ פיקציע, אַ שאָטן, וואָס האָט זיך קינסטלעך אַרויפגעצוואונגען אויף זיי(10).

דער ערשטער פּונקט, דעם לערערס נידעריקער עקאָנאָמישער מצב אין פאַרגלייך מיטן דורכשניט פון דער באַפעלקערונג, איז מער אַן אָפּקלאַנג פון דער טראַדיציע ווי אַ בילד פון אַן איצטיקן צושטאַנד, און האָט אויך צו טאָן מיטן אַלגעמיינעם מצב פון דער אַמאָליקער עלעמענטאַר שול. וואָרים צוליב דעם וואָס עס האָבן זיך ניט געפאָדערט קיין הויכע קוואַליפיקאַציעס כדי צו פאַרנעמען זיך מיט עלעמענטאַרער לערעריי זענען, פאַרשטייט זיך, די צאָל קאַנדידאַטן געווען זייער גרויס. דער פּועל יוצא דערפון איז אַז די באַלוינונג איז געווען זייער אַ מאָגערע. דער דאָזיקער פּונקט ווערט כמעט אומעטום דערמאָנט, און עס ווערט אונטערגעשטראָכן אַז אפילו אונטער די בעסטע אומשטענדן האָט דער לערער פאַר־דינט קוים די נשמה צו דערהאַלטן, און זייער אָפט נאָך ווייניקער ווי דאָס. עס לייגט זיך לייכט אויפן שכל אַז דאָס האָט ניט פאַר־שטאַרקט דעם דרך ארץ פאַר אים, אפילו ווען זיין אַרבעט איז באַטראַכט געוואָרן פאַר זייער אַ וויכטיקע און געהויבענע. נאָך

מער, דאָס וואָס געלערנטע האָבן אין אַלע צייטן, אויף פאַרשיידענע אופנים, געלאָזט הערן זייער קול לטובת דעם לערער איז אַ ראיה אַז לערנען מיט קינדער איז ניט געווען קיין בכבודע מלאכה.

ב. אַלט־יידישע באַציאונג צום לערער

די אַלט־יידישע באַציאונג צו תורה, צו בילדונג, שטעלט מיט זיך פאָר באמת אַ רירנדיק בילד. און אפילו מיר אַליין האָבן נאָך מקבל געווען בירושה אַז „תורה איז די בעסטע סחורה". די באַרימטע מעשות וועגן דעם ווי אַזוי עס זענען אַרויסגעקומען אַזעלכע געלערנטע ווי ר' אליעזר בן הורקנוס, ר' עקיבא, ריש לקיש, זענען אויסגעצייכנטע עדות פון דער אַלט־יידישער באַציאונג צו אָט דעם ענין. דער תלמוד און דער מדרש זענען פול מיט מעשות, ווערטלעך און געדאַנקען וואָס שטרייכן אונטער אויפן שאַרפסטן אופן דעם דאָזיקן פונקט. און ניט בלויז אין געדאַנקען און רייד, נאָר אויך אין דער פּראַקטיק האָט זיך דאָס גאַנץ קלאָר אַרויסגעוויזן.

ר' יהושע בן גמלא האָט מתקן געווען אַז עס זאָלן זיין פינף און צוואַנציק תלמידים אויף אַ לערער(11). ווען עס זענען פאַראַן מער דאַרף שוין דער לערער האָבן אַ געהילף. בלויז אַ פאָלק וואָס האָט אַן אומבאַגרענעצטע איבערגעגעבנקייט צו זיין גייסטיקער קולטור האָט געקענט אַרויסברענגען אַזעלכע פאַרשלאָגן אין יענער צייט.

שול־דערציאונג איז אין דער צייט פון בית שני געווען זייער אַ פאַרשפּרייטע אינסטיטוציע, ספּעציעל אין די גרעסערע שטעט, און דאָס האָט איינגעשלאָסן ניט בלויז העכערע שולן פאַר העכערע עלטערס נאָר אויך די עלעמענטאַרע שול. ס'איז אַ סברא אַז עס איז געווען אַ באַזונדער קלאַס לערער מיט אַ באַזונדער נאָמען, חזן, פאַר די עלעמענטאַרע שולן. וואָרים ווי קענעדי איז זיך משער זענען געווען צוויי סאָרטן „חזנים", איינער וועלכער האָט זיך פאַרנומען מיט די פונקציעס פון אַ היינטיקן שמש אין אַ שול, און אַן אַנדערער וואָס איז געווען דער לערער אין דער עלעמענטאַר שול(12). שפּעטער האָט דער חוב צו פאַרשפּרייטן תורה צווישן קינדער אָנגענומען אַזעלכע פאָרמען אַז עס איז פאַקטיש געשאַפן געוואָרן אַ צוואַנג־שול־סיסטעם און בלויז אַ קליינע צאָל קינדער איז געבליבן אין דרויסן פון די ווייט־פאַרשפּרייטע דערציאונג־אינסטיטוציעס.

פאַראַן פאַרשיידענע מיינונגען וועגן דעם אָנהייב פון אַ פּאָק־טישן שול־צוואַנג. טייל שרייבן עס צו צו ר׳ שמעון בן שטח, אַנ־דערע צו די תקנות פון ר׳ יהושע בן גמלא(13). דאָס רוב האַלט מען אַז צום לעצטן געהערט דער גרויסער אויפטו. יעדנפאַלס קומט אויס אַז אין לעצטן פערטל פון ערשטן יאָרהונדערט פ. ק. (פאַר קריסטוסן) האָבן שוין כמעט אַלע קינדער פון יידישן לאַנד באַקומען עלעמענטאַרע בילדונג.

וועגן די באַציאונגען צום לערער, צו זיינע פונקציעס און צו לערנען בכלל האָבן אונדזערע חכמים אַריבערגעשטיגן אַלץ — פון וועלכן שטאַנדפונקט מען זאָל דאָס ניט באַטראַכטן — וואָס איז געזאָגט ביי אַנדערע פעלקער אין יענער צייט, אָדער אפילו אַסך, אַסך שפעטער. זאָלן עטלעכע ציטאַטן פון תלמוד דאָס קלאָרער אַרויסברענגען:

„אין אַ שטאָט וואו עס געפינט זיך ניט קיין לערער, טאָר קיין תלמיד־חכם ניט וואוינען" (סנהדרין, י״ז, ע״ב). רבי יוחנן איז גע־קומען אין אַן אָרט און געטראָפן אַ לערער דרעמלען. פרעגט ער ביי אים: „פאַרוואָס?" ענטפערט ער אים: „איך פאַסט היינט". זאָגט רבי יוחנן: „דו טאָרסט דאָס ניט טאָן". און רש״י דערקלערט: „דו טאָרסט ניט אויסברענגען די כוחות וואָס דו דאַרפסט אויף צו לערנען מיט קינדער" (ירושלמי, דמאי, פ״ז, ג׳). מען טאָר ניט אַוועקנעמען קינדער פון לערנען אפילו אויף צו בויען דעם בית־המקדש (שבת קי״ט, ע״ב). אַ שטאָט וואו עס זיינען קיין שול־קינדער ניטאָ, מעג מען זי חרוב מאַכן, אָדער אַריינלייגן אין חרם (דאָרט). ירושלים איז חרוב געוואָרן, ווייל מען האָט געשטערט קינדער אין לערנען (דאָרט). רבי שמעון בן יוחאי לערנט: ווען דו זעסט חורבות פון שטעט אין ארץ־ישראל, זאָלסטו וויסן, אַז דאָס איז אַ שטראָף דערפאַר, וואָס מען האָט ניט באַצאָלט די לערער (ירושלמי, חגיגה, פ״א). רבי חייא, רב אמי און רבי אשי זיינען געקומען אין אַן אָרט וואו זיי האָבן קיין לערער ניט געפונען. האָבן זיי געבעטן, מען זאָל זיי ברענגען די שומרים פון שטאָט, האָט מען זיי געבראַכט די פּאָליציאַנטן. זאָגן זיי: „דאָס זיינען ביי אייך די היטער פון שטאָט? דאָס זיינען די צעשטערער פון שטאָט". האָט מען ביי זיי געפרעגט: ווער זיינען די היטער פון שטאָט?" האָבן זיי געענטפערט: „דאָס זיינען די לערער און די באַ־העלפער" (דאָרט). רב איז געקומען אין אַן אָרט וואו ער האָט גוזר תענית געווען און קיין רעגן איז ניט געקומען. האָט איינער זיך גע־שטעלט מתפלל זיין. איז ווי נאָר ער האָט געזאָגט „משיב הרוח", האָט גענומען בלאָזן אַ ווינט, „מוריד הגשם", האָט גענומען גיסן אַ רעגן. האָט אים רב געפרעגט: „וואָס איז דיין טאָן?" זאָגט יענער: „איך בין אַ לערער פון קליינע קינדער, און איך לערן מיט אָרעמע קינדער

אַזוי גוט ווי מיט רייכע, און ווער עס קען ניט באַצאָלן, נעם איך פון אים גאָרניט. איך האָב אויך אַ סאַזשעלקע מיט פיש, און ווען אַ קינד וויל ניט לערנען, קויף איך אים אונטער מיט די פיש, איך רעד אים איין, ביז ער קומט און וויל לערנען" (תענית, כ"ד, ע"א).

כאָטש דער סופר האָט ניט גענומען קיין געצאָלטס פאַר לערנען, האָט דער חזן מסתמא יאָ גענומען אַ קליינע באַלוינונג, לויט דער מיינונג פון פאַרשיידענע פאַרשער. אָבער ווי עס ווייזט אויס איז די געזעלשאַפטלעכע שטעלונג פונם לערער געווען אַזאַ אַז זי האָט פאַר אַלץ פאַרגיטיקט. סוויפט קומט צום שלוס אַז „די גרעסטע באַלוינונג... פון די לערער פון יעדער שול־מדרגה איז געווען די ליבע, דאַנקבאַרקייט, דרך ארץ און יראת הכבוד מיט וועלכע מען האָט זיך צו זיי באַצויגן... קיין מענטש האָט אין אַ יידישן ישוב ניט פאַרנומען קיין מער רייצנדיקע און בכבודע שטעלע"(14).

דאָס שענסטע וואָס איז געזאָגט און געטאָן געוואָרן אויפן פעלד פון לערנען האָט אַ שייכות צום ערשטן יאָרהונדערט, פאַר און נאָך דער גרויסער נאַציאָנאַלער קאַטאַסטראָפע פון חורבן בית שני. מען קען גאַנץ גוט פאַרשטיין אַז אַ פאָלק וואָס פילט אַז זיין איינציקע האָפענונג ליגט אין פאַרפלאַנצן אין יונגן דור זיין גייס־טיקע קולטור, זאָל זיך אויסצייכענען מיט זיין באַציאונג צו תורה און צו די פאַרשפרייטער פון תורה. אין תלמודישע צייטן ווען עס איז שוין מער קיין שום אויסקוק ניט געווען אויף פאָליטישער זעלבסטשטענדיקייט אין אייגענעם לאַנד, איז די דאָזיקע טענדענץ נאָך מער פאַרשטאַרקט געוואָרן. פונדעסטוועגן לאָזט זיך ניט אַזוי לייכט גלויבן אַז די באַציאונג צום לערער וואָס עס האָבן אַרויס־געוויזן, אויף אַזאַ רירנדיקן אופן, אונדזערע חכמים, זאָל אויך האָבן געווען די באַציאונג פון פשוטן עולם. וואָרים אַנדערש וואָלט ניט געווען צו פאַרשטיין וואָס די גמרא זאָגט אַז ירושלים איז חרוב געוואָרן ווייל מען האָט דאָרט באַליידיקט די תלמידי חכמים(15).

אויב דאָס איז אַזוי געווען אין אַלטן ארץ ישראל קען מען זיך משער זיין ווי עס זעט אויס דאָרט וואו עס איז ניט פאַראַן אַזאַ באַזונדערער דרוק לטובת דער חשיבות פון לערער. אין אַזאַ אָרט ווערט דער לערער פון קליינע קינדער בשום אופן ניט פאַר־רעכנט פאַר אַ בכבודן מיטגליד פון דער געזעלשאַפט. אין אַ בריוו וואָס איינער פון די קריסטלעכע הייליקע שרייבט צו דער רוימישער מאַטראָנע לעטאַ וועגן דער דערציאונג פון איר טאָכטער פאַולאַ

(געשריבן אין יאָר 403), דערמאָנט ער אַז מען דאַרף אָנשטעלן אַ געבילדעטן לערער וואָס זאָל אויך זיין אַ געזעצטער מענטש, ווייל: „אַ געבילדעטער מענטש וועט, רעכן איך, ניט שעמען זיך צו טאָן פאַר אַ קרוב אָדער פאַר אַ הויך־געבוירענער מיידל וואָס אַריסטאָטל האָט געטאָן פאַר פיליפּס זון, ווען ער האָט זיך אַראָפּגעלאָזן צו דער מדרגה פון אַ בעלפער, ער האָט מסכים געווען צו לערנען מיט אים אלף־בית"(16). דערפון קומט סיי ווי אויס אַז לערנען מיט קינדער אלף־בית איז פאָרט אַ נידעריקע מדרגה.

ג. באַציאונג צום לערער אין מיטלאַלטער

ווענן דער קריסטלעכער מיטלאַלטער בלייבט ווייניק וואָס צו זאָגן אין דעם פּרט. קודם כל זענען דעמאָלט שול־דערציאונג און קירך געווען זייער ענג פאַרבונדן, לערער און גלח זענען על פּי רוב פאַרטראָטן געוואָרן אין זעלביקן מענטשן, אַזוי אַז מען קען בכלל ניט רעדן וועגן אַ באַזונדער דערציאונג אינסטיטוציע, אָדער וועגן אַ באַזונדערן לערער קלאַס. אַחוץ דעם איז עלעמענטאַר בילדונג אין יענער צייט געווען זייער אַ זעלטענע זאַך. אָבער שפּעטער, ווען מיר דערנענטערן זיך צו דער רענעסאַנס, און שול־דערציאונג רייסט זיך ווידער צו פאַרנעמען איר געהעריקן פּלאַץ אין לעבן, באַגעגענען מיר זיך אויפסניי מיט דער שלעכטער באַציאונג צום לערער, וואָס האָט אַרויסגערופן לוטערס פּראָטעסט אין זיין „דרשה וועגן דעם חוב צו שיקן קינדער אין שול". לוטער ווייזט דאָרט אָן אַז וויפיל מען זאָל ניט באַצאָלן די לערער פאַר זייער אַרבעט איז אַלץ ניט גענוג, ווייל אונדזער חוב צו זיי איז צו גרויס „און דאָך באַהאַנדלען מיר זיי מיט שנאה, אַזוי ווי זיי וואָלטן פאַר אונדז גאָרניט געווען... מיין פריינט, ניטאָ אויף דער וועלט קיין גרעסערע מעלה ווי עס ווייזט אַרויס דער פרעמדער וואָס נעמט אייערע קינדער און גיט זיי אַן ערלעכע דערציאונג. אַן עובדא וואָס עלטערן פירן זעלטן דורך, אפילו פאַר זייערע אייגענע קינדער"(17).

אָבער די עם הארצות צווישן די לערער איז געווען אַזאַ מוראדיקע אַז דאָס אַליין איז שוין גענוג געווען מען זאָל זיי ניט צופיל ליב האָבן. אין אַכצענטן יאָרהונדערט דערציילן וועגן דעם אַזוי קלאָר הערמאַן קריסי, פּעסטאַלאָצים געהילף, און קאַרל פאָן ראַומער. איך וועל דאָ איבערגעבן בלויז איין פאַל וואָס איז באַזונ־

דערס כאַראַקטעריסטיש. ג. פ. דינטער גיט איבער אַז אַן אָפּגע־זאָגטער לערער האָט זיך באַקלאָגט אין אַ בריוו צום קעניג אַז מען איז אים שולדיק פאַר לערנען ניט מער און ניט ווייניקער ווי 200705 טאָלער. דינטער האָט חושד געווען אַז מען האָט דאָ צו טאָן מיט אַ משוגענעם, האָט ער געשריבן צום דאָקטאָר פון יענעם פלאַץ אונטערצוזוכן דעם חברה־מאַן. האָט זיך גאָר אַרויסגעוויזן אַז דער אָרימער לערער איז פריש און געזונט, נאָר צוליב זיין קליינער לומדות האָט ער געשריבן 5־70־200 אָנשטאָט 275(18).

ביי יידן, וואו קהל האָט זיך תמיד געזאָרגט פאַר דער בילדונג און דערציאונג פון יונגן דור, און לומדות איז אַזוי הויך געשעצט געוואָרן, וואָלט מען זיך געקענט ריכטן אויף אַ גאָר דערהויבענער באַציאונג צום לערער. עס זענען אָבער געווען סיבות וואָס האָבן געשטויסן אין אַן אַנדער ריכטונג. גידעמאַן שרייבט אַז דאָס וואָס לומדים האָבן געמוזט נעמען געצאָלטס פאַר לערנען האָט אַריינגע־בראַכט אַן איבערקערעניש אין די באַציאונגען צו זיי. אָט וואָס ער זאָגט: „אין דייטשלאַנד, צו דער צייט נאָך דעם שוואַרצן טויט, איז דעם דאָזיקן כלל פון אומזיסט לערנען גאָר און גאָר ניט געווען אויסצוהאַלטן. יידן זענען פאַראָרימט געוואָרן. פון אַלע באַשעפ־טיקונגען האָבן זיי געמעגט טרייבן נאָר דאָס געלט־געשעפט, אָבער דערצו האָט מען נייטיק געהאַט געלט. ניט פאַר לומדים געזאָגט געוואָרן. אין אַזאַ ענגער צייט האָבן לומדים קיין אַנדער ברירה ניט געהאַט, זיי האָבן געמוזט נעמען געצאָלטס פאַר לערנען. אינגיכן אָבער האָט מען גענומען פון דער תורה מאַכן ברויט, און תורה איז געוואָרן אַ באַצאָלטע זאַך. די דאָזיקע ענדערונג האָט געבראַכט אַ גאַנצע איבערקערעניש אין דעם וועזן לערנען. ס'איז געוואָרן אַ לערנשטעל ביי דער קהלה... ער איז דער ראש פון דער קהלה, אין אמונה זאַכן דאַרפן אים אַלע פאָלגן, מ'גיט אים אָפּ דעם געהעריקן כבוד... פונדעסטוועגן איז אַזאַ אויסטיילן דאָס רבנות אין אַ ספּעציעל באַצאָלטן אַמט ביי דער קהלה ניט קיין דערהויבונג, נאָר אַ טיפע ירידה, ניט געקוקט אויף אַלע כבודים. תורה און תורה־לערער זענען געוואָרן אויס פריי. דער „יאָך פון דער תורה" איז שוין געוואָרן אויס מליצה. ברויט־אינטערעסן, קנאה און כבוד־גייץ האָבן זיך אַריינגעריסן אין אַ ווינקל וואָס ביז איצט איז דאָס געהייליקט געווען פאַר תורה לשמה, פאַר ריינע גייסטער, וואָס זייער דענקען און טאָן איז נאָר געווען לשם שמים"(19).

מען קען זיך משער זיין ווי אַזוי די דאָזיקע פאַקטן האָבן געווירקט אין דער מלמדישער פּראָפעסיע, וואָרים אפילו ווען קהל האָט זיך געזאָרגט פאַר דעם מלמדס שכירות דורך געוויסע רעגולאַציעס איז „נאָך אַלעמען דער מצב פון די מלמדים געווען אַ שווערער. צוליב קאָנקורענץ פלעגן זיי מוזן זיין אָפּהענגיק פון די עלטערן, חנפענען זיי, וכדומה״(20). צו דעם קומט נאָך צו דער פאַקט וואָס מלמדים פון ייִנגערע קינדער זענען זיכער קיין גרויסע לומדים ניט געווען, אין אַ צייט ווען חריפות און פלפול האָבן געהאַט אַזאַ גרויסן אָנזען, און אַ לערער אָן די דאָזיקע קוואַליפיקאַציעס האָט ניט געקענט פאָדערן קיין איבעריקן דרך ארץ.

איינס פון די וויכטיקסטע פאַקטאָרן אין באַשטימען די באַציאונגען צום מלמד איז מסתמא די אומגעהייערע מעטאָדישע שווערקייט בעת מען האָט צו טאָן מיט יונגע קינדער. די שטענדיקע האָרעוואַניע אַרום דיסציפּלין ענינים, די אָפּטע פאַרלוירנקייט פונם מלמד ביים ווען מסביר זיין אַ פונקט פאַר אַ קינד וואָס איז פסיכיש אַזוי ווייט פון אים, דאָס שטענדיקע אָנקומען צו פיזישע שטראָפן פון ערגסטן סאָרט, דאָס אַלץ גיט אים אַליין און אויך אַנדערע דאָס געפיל אַז זיינע פונקציעס זענען גיכער פון טיפּ תפיסה־וועכטער איידער פון טיפּ לערער.

ד. ענדערונגען אין דער באַציאונג צום לערער

די סעקולאַריזאַציע און די סאָציאַליזאַציע פון דער שול ביי די אומות העולם, די גרינדונג פון לערער־אינסטיטוטן, דער בילדונגס־צענז וואָס ווערט געפאָדערט פון מענטשן וואָס ווילן אַריינטרעטן אין דער פּראָפעסיע, די ענדערונגען אין מעטאָדן און פּראָגראַם, די פאַרווייסנשאַפטלעכונג פון דערציאונג, דאָס אַלץ האָט געשאַפן אַ נייעם טיפּ לערער, ממילא אַ נייע באַציאונג צו לערער און לערעריי אין אַלע היינט־וועלטיקע לענדער. דער פּראָצעס האָט זיך ערשט אָנגעהויבן, אָבער שוין זענען די ענדערונגען גאַנץ קענטיק. היינט צו טאָג איז דער לערער ניט מער אַ מענטש וואָס ווערט פאַרהייליקט, אויך ניט אַזאַ פון וועלכן מען מאַכט חוזק. לערעריי איז קודם כל אַ געזעלשאַפטלעכע אַרבעט, אַן אַרבעט וואָס איז פאַרבונדן מיט וויסן, דערפאַרונג, געשיקטקייט, פייאיקייט, און דעם אומבאַשטימטן פאַקטאָר וואָס מען רופט „פּערזענלעכקייט״. לערעריי איז

אַן אַרבעט און רופט אַרויס צו זיך די באַציאונג וואָס יעדע אַרבעט רופט אַרויס ווען זי פאַראייניקט אין זיך די דערמאָנטע אייגנשאַפטן.

די געדאַנקען וואָס זענען פאַרבונדן מיט דער געענדערטער אויפפאַסונג פון לערערס פונקציע און זיין חשיבות ברענגען בולטער אַרויס געוויסע וויכטיקע טעאָרעטישע איינצלהייטן וואָס זענען פאַרוויקלט אין דעם ענין.

דער פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן דריקט זיך אויס אויף אַן אָרגאַניזירטן און קאָנטראָלירטן אופן אינם לערער. פאַרשטייט זיך, ווען דער דאָזיקער פאַרלאַנג איז סאָציאַליזירט, ווערט ער אַ סיבה און אַ פועל יוצא אינם געוועב פון אַסך אַנדערע מאָטיוון וואָס כאַראַקטעריזירן דאָס געזעלשאַפטלעכע לעבן. דער עיקר ליגט דעמאָלט ניט אין פּראָצעס פון אינפאָרמירן, אויך ניט אין דער ליידנשאַפט מיט וועלכער מען זוכט די אינפאָרמאַציע אַרויסצוברענגען, נאָר אינם געפיל אַז דאָ ליגן ניצלעכקייט, שיינקייט, אמת און גערעכטיקייט וואָס מען דאַרף זען, באַשטעטיקן און פּראַקטיצירן.

מען קען ניט זאָגן אַז די אינפאָרמאַציאָנעלע טעטיקייט פונם לערער איז אונטערגעשאַצט געוואָרן. פאַרקערט, אָפט איז דאָס געווען דער איינציקער מאָמענט אין דער דעפיניציע פון לערעריי. מען קען אויך ניט זאָגן אַז דער דאָזיקער שטאַנדפּונקט איז אַ פאַלשער, ווייל די טעטיקייט איז אַן אומוויכטיקע. ווי שוין באַמערקט זענען די אינפאָרמאַציאָנעלע פונקציעס פונם לערער ניט פון דעם מין וואָס פאַרדינען די גרינגשעצונג מיט וועלכער אַסך מאָדערנע שרייבער איבער דערציאונג האָבן זיי באַהאַנדלט. אינפאָרמאַציאָנעלע פונקציעס ליגן שוין אינם פאַקט וואָס די מענטשלעכע געזעלשאַפט איז אין יעדן מאָמענט אַ קאָאָרדינירטער פּסיכישער מעכאַניזם אין וועלכן עס באַטייליקן זיך זייער אַסך קוואַנטיטאַטיווע און קוואַליטאַטיווע גראַדאַציעס פון עלטערס און פייאיקייטן. אָן דעם וואָלט אונדזער ציוויליזאַציע ניט מעגלעך געווען.

דער טעות איז געלעגן אין דער אויפפאַסונג פונם ענין אינפאָרמאַציע, אינם „געבן" און אינם „נעמען" וואָס זענען דערמיט פאַרבונדן. אינפאָרמאַציע איז באַטראַכט געוואָרן ניט ווי אַ פּראָצעס, אַ קייט פון שייכותן, געבויט אויף די באַציאונגען צווישן צוויי צדדים, נאָר ווי אַן אַקט, אָפּגעריסענע, אין־זיך־פאַרענדיקטע האַנדלונגען פון איין צד, פון לערער. פון דעם שטאַנדפּונקט ליגט דער טראָפּ אויפן „איבערגעבן" פון אַ „זאַך" און פאַרמאָגט אין זיך די פיזיש־

קייט פון איבערטראָגן אַ משא פון איין אָרט אויפן צווייטן. אין אַזאַ פאַל ווערט די באַציאונג צום לערער אין גאַנצן באַשטימט פונם כאַראַקטער פון דער משא. אויב זי איז אַ שווערע און אַ וויכטיקע, און עס פאָדערט זיך באַזונדערע געניטקייט זי צו טראָגן, ווערט די דאַנקבאַרקייט צום טרעגער זיין אַ גרעסערע, אויב די משא איז אַ לייכטע וואָס שפּילט — אין איר באַזונדערקייט — אַן אומוויכטיקע ראָלע, ווי די עלעמענטאַרע לימודים, איז ניטאָ פאַרוואָס באַזונדערס דאַנקבאַר צו זיין, און די טעטיקייט קען קיין דרך ארץ ניט אַרויס־רופן. און ווען דער מלמד איז געווען אַזוי גרויזאַם ווי דער וועגן וועלכן עס דערציילט יחזקאל קאָטיק(21), אָדער ער איז געווען אַזאַ מזג טוב ווי עס כאַראַקטעריזירט אים י. קאָפּעלאָוו (22), די אַלגע־מיינע באַציאונג האָט זיך צוליב דעם ניט געביטן. וואָרים לויט דער דאַזיקער אויפפאַסונג האָבן שטרענגקייט און גוטסקייט אַ גאַנץ קנאַפּע שייכות צום עצם פּראָצעס פון אינפאָרמירן און זיינע מעג־לעכע רעזולטאַטן. די משא, הייסט עס, איז די זעלביקע, די מעטאָדע פון טראָגן זי האָט מיט דעם ענין גאָרניט וואָס צו טאָן.

אין אַמאָליקע צייטן איז טאַקע פּשוט ניט מעגלעך געווען זיך פאָרצושטעלן וויפיל איינפאַל, אָריגינאַליטעט און טעמפּעראַמענט־פולע אַריינגעטאָנקייט אין דער אַרבעט עס דאַרף האָבן יעדער גוטער מלמד אָדער לערער. אַסך מלמדים האָבן דאָס בלי שום ספק פאַר־מאָגט, כאָטש זיי האָבן דערפון אַליין ניט געוואוסט, פונקט ווי קיין קינסטלער ווייסט ניט, קען ניט אָפּגעבן קיין וויסנשאַפטלעכן דין וחשבון, וואו עס ליגט זיין כוח און אין וואָס ער באַשטייט.

דער פאַרגלייך צווישן לערער און קינסטלער איז באַין אופן ניט קיין גוזמא. ווען מיר באַטראַכטן די אַלע אָפּרופן און קאָמבי־נאַציעס פון אָפּרופן, און סיסטעמען, באַוואוסטזיניקע און אומבאַ־וואוסטזיניקע, פון צוגאַנג און מעטאָדע, פון פאַרוואַנדלונג, סאָציאַ־לער סטימולירונג און זייטיקן צוגאַב, בקיצור, ווען מיר כאַפּן אויף די אומגעהייערע גרויסע צאָל פּרטים און סיסטעמען וואָס גייען אַריין אין „איבערגעבן־איבערנעמען" פּראָצעס איז לייכט צו פאַר־שטיין אַז עס מוז פאָרקומען זייער אַ שטרענגער אויסקלייב פון די פּרטים וואָס זענען פאַראַן און זייער אַ קאָמפּליצירטער פּראָצעס פון שאַפן נייע קאָמבינאַציעס וואָס זאָלן פירן צו די בעסטע רעזול־טאַטן פון דער גאַנצער אינפאָרמאַציאָנעלער טעטיקייט צוגעפּאַסט צו דער טבע פון יעדן תלמיד באַזונדער.

אַז דאָס קומט פאָר אויף אַן אומבאַוואוסטזיניקן אופן איז קלאָר פון דעם וואָס מיר געפינען אָפט דעם גליקלעכן איינפאַל און פּיי־איקסטן צוגאַנג ביי אַלטפּרענקישע מלמדים וואָס האָבן קיינמאָל ניט געשאַנקען די דאָזיקע ענינים קיין דעטאַלן ישוב הדעת. מיר טרעפן דאָס זעלביקע ביי זייער אומגעבילדעטע עלטערן וואָס באַנוצן אויסגעצייכנטע מיטלען אויף צו דערציען זייערע קינדער און זיי טוען עס מיט דער הילף פון הוילער „אינטואיציע".

דאָס איז אייגנטלעך קונסט, טאַלאַנט, אָדער ווי מען רופט עס דאָרט. עס איז אַ פּראָצעס וואו יעדער מאָמענט איז אַ גליקלעכער אויסקלייב פון מיליאָנען מעגלעכקייטן, אַזוי קאָמפּליצירט אַז קיין וויסנשאַפטלעכער אַנאַליז קען צו טיף אַהין ניט אַריינדרינגען, און קיין געזעצמעסיקייט קען דערוויל ניט געפינען ווערן. מוז עס דעריבער געטאָן ווערן דורך אומבאַוואוסטזיניקע מעכאַניזמען. אַזוי איז אין קונסט, אַזוי איז אויך אין דער קונסט פון לערעריי. רעדנדיק מיט נעוראָלאָגישע טערמינען האָבן מיר דאָ צו טאָן מיט מעכאַניז־מען וואָס ליגן על פּי רוב אין טאַלאַמישע ניט אין קאָרטישע צענטרן, און ווען מען באַקענט זיך מיט די פאַקטן איז ניט שווער אָנצונעמען אַז מיר האָבן דאָ צו טאָן מיט כראָמאָסאָמישער אָרגאַניזאַציע, ד"ה, אַז דאָ געפינט זיך אַ היפּש ביסל איינגעבוירנקייט.

ווי זאָגט האָרן: „די פייאיקייט צו לערנען מיט אַנדערע שטאַמט פון צוויי קוואַלן, דהינו, ירושה און איבונג. דער גרויסער לערער איז אַ געבוירענער, ער איז אויך אַן אַנטוויקלטער, אָבער די מתנות וואָס ער האָט פון דער נאַטור זענען וויכטיקער איידער דאָס וואָס ער האָט צוגעקראָגן דורך איבונג... פּעסטאַלאָצי האָט געדרימלט ווען ער האָט געשריבן אַז לערעריי דאַרף מעכאַניזירט ווערן. דעם לערערס נאַטירלעכע באַגאַבטקייטן שליסן איין אַזעלכע זאַכן ווי טאַקט, סימפּאַטיע מיט יונג לעבן, איינפאַל, חוש פאַר הו־מאָר, און אַ לעבעדיקן טעמפּעראַמענט"(23) דאָס פּירט שוין צו גאָר אַן אַנדער קלאַסיפיקאַציע פון לערער. אונדזער אויפפאַסונג ווערט שוין אין גאַנצן ניט באַשטימט פון די לימודים מיט וועלכע ער גיט זיך אָפּ, נאָר, דער עיקר, פון אייגנשאַפטן וואָס מען קען רופן מיט פאַרשיידענע נעמען, אָבער דאָס באַקוועמסטע וועט זיין צו זאָגן „פּערזענלעכקייט".

ה. אייגנשאַפטן פונם לערער

דער לעצטער זאַץ פון דער לעצטער ציטאַטע דערציילט אונדז אייגנטלעך וואָסערע אייגנשאַפטן מיר דאַרפן זוכן אין דער לערע־רישער פערזענלעכקייט. דער שרייבער גיט זיך בכלל ניט אָפּ מיט דערווייזן פאַרוואָס ער פאַרלאַנגט גראַד אַזעלכע אייגנשאַפטן און ניט קיין אַנדערע, אָדער ווי אַזוי גראַד די דאָזיקע אייגנשאַפטן זענען פאַרבונדן מיט די פילזייטיקע פונקציעס וואָס דער לערער האָט אויף זיך. וויכטיק איז אָבער דערוויילע צו וויסן אַז אויך דער דאָזי־קער צוגאַנג — ווי איך פאַרשטיי, דער איינציק ריכטיקער צוגאַנג — איז ניט קיין נייס. די גרויסע גייסטער פון אַמאָליקע צייטן האָבן דאָס קלאָר געפילט און אונדזערע אייגענע חכמים האָבן דאָס שטאַרק אונטערגעשטראָכן.

פלוטאַרך, רעדנדיק וועגן לערער(24) שטרייכט אונטער אַז דאָס וויכטיקסטע איז זייער מאָראַלע טבע: „און פונקט ווי פויערים שטעלן אונטער העלצלעך כדי אויפצוהאַלטן אַ שוואַכע פלאַנץ, אַזוי ווערן קינדער אויפגעהאַלטן דורך אָפּגעהיטענעם לערנען און מוסר, אַז זיי זאָלן אַרויסברענגען די בליעכצן פון גוטן אויפפיר". און קווינטיליאַן רעדט נאָך קלאָרער וועגן דעם אַז דער לערער דאַרף האָבן באַשטימטע אייגנשאַפטן. ער דאַרף שטיין אויף אַ הויכער מאָראַלער מדרגה, ניט זיין צו שטרענג אָבער אויך ניט צו ווייך, דאַרף זיך אָפּט פאַרנעמען מיט מוסרן, טאָר ניט זיין קיין כעסן, כאָטש ער דאַרף בשום אופן ניט פאַרשווייגן קיין עוולות, אאַז"וו(25)

אַלט־יידישע מקורים זענען פאַראַן צופיל מען זאָל זיי אויס־רעכענען. גענוג וועט זיין צו ברענגען עטלעכע ביישפילן. הלל שטעלט זיך אָפּ אויף דער אייגנשאַפט פון צוגעלאָזנקייט: „אַ כעסן קען ניט זיין קיין לערער"(26). רבי יוסי, דער זון פון יהודה, פון כפר בבלי זאָגט: „דער וואָס לערנט פון די יונגע, צו וואָס איז ער גלייך? צו דעם וואָס עסט זויערע ווייַנטרויבן און טרינקט וויין פריש פון קעלטער; אָבער דער וואָס לערנט פון די אַלטע, צו וואָס איז ער גלייך? צו דעם וואָס עסט צייטיקע ווייַנטרויבן און טרינקט אַלטן וויין"(27). אויך רייַנקייט איז איינע פון די מידות וואָס ער דאַרף שטרענג אָפּהיטן, וואָרים „אַ תלמיד חכם וואָס האָט אַ פלעק אויף זיין מלבוש איז חייב מיתה"(28). אויך אויפריכטיקייט פאָדערט די גמרא פון געלערנטן, ווי רבא זאָגט: „אַ תלמיד חכם וואָס איז

אין האַרצן אַנדערש ווי אין דרויסן איז ניט קיין תלמיד חכם״(29). אַ לערער דאַרף בכלל זיין אַ ריינער מענטש אין העכסטן זינען פון וואָרט, ער דאַרף זיין גלייך צו אַ „מלאך ה׳ צבאות״(30), און פאַרשטייט זיך, אַז ער דאַרף זיין אַ גוטער בעל־מסביר. עס גייט אַזוי ווייט, אַז „אויב דו געפינסט אַ תלמיד וואָס דאָס לערנען פאַלט אויף אים אַזוי שווער ווי אייזן, איז עס דערפאַר ווייל זיין רבי האָט אים ניט גוט מסביר געווען״(31). די גמרא פאַרגעסט אויך ניט צו דערמאָנען וועגן דער מעלה פון געדולד. וועגן דעם איז פאַראַן אַן אינטערעסאַנטע מעשה. רבי פרידא האָט געלערנט מיט אַ תלמיד אַ געוויסן ענין פיר הונדערט מאָל. אָבער איידער ער האָט פאַר־ענדיקט דאָס לערנען, איז אימיצער אַריינגעקומען און אים פאַרבעטן אויף אַ מצווה־זאַך. האָט דער תלמיד געזאָגט, אַז ער קען נאָך ניט דאָס וואָס ער האָט געלערנט, ווייל גלייך ווי מען איז אַריינגעקומען אַוועק־רופן דעם רבין, האָט עס אים צערודערט, און ער האָט מער ניט געקענט קלאָר אין זינען האָבן דאָס געלערנטע. האָט רבי פרידא געזאָגט: לייג איצט צו דעם קאָפּ, וועל איך דיך לערנען נאָך פיר הונדערט מאָל. איז אַרויס אַ בת קול און געפרעגט: ווילסטו לעבן נאָך פיר הונדערט יאָר, אָדער דו און דיין גאַנצער דור זאָל זוכה זיין צו קריגן עולם הבא? רבי פרידא האָט זיך אויסגעקליבן דאָס לעצטע, האָט גאָט געזאָגט: זאָל ער האָבן ביידע(32).

שפּעטערדיקע מקורים שטרייכן אונטער אַלע פריער דערמאָנטע אייגנשאַפטן. דאָס געפינט מען אין רמבמס „יד החזקה״, הלכות ת״ת, און אויך אין ר׳ יוסף קאַרוס „שולחן ערוך״. דער מחבר פון לקט־יושר דערציילט, אַז זיין רבי מהר״י איסרלין פלעגט אים ניט לאָזן דערלאַנגען אָדער אַראָפּציען די שיך(33). די גמרא דריקט אויס דעם זעלביקן געדאַנק אויף גאָר אַ בילדלעכן אופן. דאָרט רעדט זיך וועגן אַ פאַרגלייך צווישן די התחייבותן צום אייגענעם פאָטער און צום לערער, און עס ווערט געזאָגט אַז ווען מען געפינט צוויי אבדות, איינע דעם פאָטערס און די אַנדערע דעם לערערס, דאַרף מען דעם לערערס אומקערן פריער. ווען ביידע זיצן אין תפיסה, דאַרף מען פריער אויסלייזן דעם לערער. ווען ביידע טראָגן אַ שווערע משא, דאַרף מען פריער העלפן דעם לערער (34).

דאָס איז די קעגנזייטיקע דרך ארצדיקע באַציאונג וואָס ווערט אַזוי שטאַרק געלויבט. אַז דער מלמד דאַרף זיין אַ ירא שמים, וואָס דאָס הייסט באמת אַ הויך־מאָראַלע פערזענלעכקייט, און — ספּע־

ציעל ווען ער לערנט מיט עלטערע קינדער — אַ תלמיד חכם, דאָס ווערט געווען גענוג אונטערגעשטראָכן ביזן היינטיקן טאָג. און ווען מאַטיו אַרנאָלד זוכט אין אַ לערער כאַראַקטער, טאַקט, וויסן, פּאַסט זיך דאָס גאַנץ גוט אַריין אין דער אַלגעמיינער סכעמע.

ביז איצט האָבן מיר אַלץ געהערט מיינונגען, איינדרוקן, פון מענטשן וואָס מיט זייערע רייד דאַרפן מיר זיך טאָקע שטאַרק רע־כענען. אָבער פאַרט זענען דאָס בלויז אָפּגעריסענע אַכטגעבונגען וואָס פרעטענדירן ניט אויף צופיל עקזאַקטקייט. מיט דער אַנט־וויקלונג פון פעדאַלאָגישע פאָרשונגען האָט מען אויך געזוכט צו באַשטימען מיט מער קאָנטראָלירלעכע מיטלען וואָס עס דאַרפן זיין די נייטיקע אייגנשאַפטן פון אַ גוטן לערער.

אין 1905 האָט בוק שטודירט די דאָזיקע פראַגע אויפן סמך פון ענטפערס פון 1067 מיטלשול תלמידים(35). די פראַגע איז געווען אַז מען זאָל אָנרופן אייגנשאַפטן וואָס ווערן הויך אָפּגעשאַצט אין לערער. די אייגנשאַפטן וואָס זענען געגעבן געוואָרן פון דער גרעסטער צאָל תלמידים זענען: סימפּאַטיע און פריינטלעכקייט, חוש פאַר הומאָר, געדולד, גערעכטיקייט, זעלבשטשטענדיקייט, פעסטקייט, כוח צו דער־מוטיקן, ערלעכקייט, דיסציפּלין־פּייאיקייט.

אין 1915, אויף אַן אַנקעטע וועגן די סיבות פון דורכפאַלן פון לערער, האָט ביולעספּילד(36) באַקומען ענטפערס פון 30 סופּער־אינטענדענטס. די ענטפערס ווערן צעטיילט אין דריי קלאַסן: עס פעלט דיסציפּלין, עס פעלט אורטייל־קראַפט, עס פעלט וויסן. אין דיסציפּלין און אורטייל־קראַפט גייען אַריין די אַלט־באַקאַנטע אייגנ־שאַפטן, ווי פעסטקייט, כוח צו דערמוטיקן, טאַקט, וכדומה. שפּעטער איז ווידער געמאַכט געוואָרן אַ פאַרזוך צו באַשטימען די סיבות פון דורכפאַלן פון לערער(37), און ווידער באַקענען מיר זיך מיט אַן ענלעכער ליסט אייגנשאַפטן: שלעכטע דיסציפּלין, שוואַכע פּערזענ־לעכקייט, עס פעלן לערערישע פייאיקייטן, עס פעלט אינטערעס אין לערעריי, פוילקייט, קען ניט קאָאָפּערירן, שלעכטער געזונט־צושטאַנד.

עס איז פאַרשטענדלעך אַז אַזעלכע טערמינען ווי „שוואַכע פּערזענלעכקייט", אָדער „לערערישע פייאיקייט", אָדער „פייאיקייט צו דיסציפּלינירן", אד"ג, זאָגן גאַנץ ווינציק. דאָס זענען אייגנטלעך גיכער לינגוויסטישע קאָמבינאַציעס איידער קלאָרע פּסיכישע צו־שטאַנדן. עס קען אויך ניט זיין אונדזער אויפגאַבע צו פאַרנעמען

זיך מיט דער פראַגע וועגן דעם צי מענטשלעכע אייגנשאַפטן זענען פסיכישע איינסן. פון די אַלע רייד און אַנקעטעס באַקומט מען פאַרט אַ געוויסע ריכטונג אין דער שייכות צווישן דעם לערערס פּער־זענלעכקייט און זיינע פונקציעס.

אָט האָבן מיר אַן אַנקעטע, וואָס זוכט שוין מער צו באַגרענעצן די ענטפערס און דערמיט זיך פאַרזיכערן מיט מער גענויקייט. די פראַגע איז געווען: „וואָס זענען די פינף אָדער זעקס בעסטע אייגנשאַפטן פון די פינף אָדער זעקס בעסטע לערער וואָס איר האָט געהאַט?" עס זענען אָנגעקומען 442 ענטפערס, 150 פון סטודענטן פון אַ לערער־אינסטיטוט, און 392 פון מיטלשול תלמידים. כמעט אַלע אייניקן זיך אויף אָט וועלכע אייגנשאַפטן: פּריינט־לעכקייט, אומפּאַרטייאישקייט (ד"ה, באַהאַנדלען אַלע קינדער גלייך) פיאיקייט צו דיסציפּלינירן, חוש פאַר הומאָר, געדולד, רואיקע נאַטור, געזעלשאַפטלעכקייט, ריינקייט, בעל־מסביר, גרינטלעך צו־געגרייט(38).

דער אינטערעס אין דער דאָזיקער פּראָבלעם האָט זיך נאָך ווייט ניט אויסגעשעפּט. דערפאַר זעען מיר אַז יעדעס יאָר ברענגט אַרויס נייע פאָרשונגען, סיי דורך דער אַנקעטע מעטאָדע, סיי אויף אַנדערע אופנים. און ווען מיר כאַפּן אַרויס עטלעכע טיפּישע בייַשפּילן — ווי, למשל, די אַרבעטן פון בליס (39), מאָריסאָן(40), פלאָרי(41), דעיוויס (42), און האַרט (43) — באַמערקן מיר ווי ענלעך עס זענען די אויספירן. פלאָרי גיט אָן ביי יעדע אייגנשאַפט דריי קאָנקרעטע סיטואַציעס, כדי דער ענטפער זאָל קענען גענויער אָנווייזן וואָס ער מיינט מיט דער אָדער יענער אייגנשאַפט. האַרט האָט צו טאָן מיט גרויסע צאָלן, און זיין אַנקעטע גיט אויך אַ מעג־לעכקייט אויסצורעכענען די אייגנשאַפטן פון אַ לערער וואָס טוט גוט זיין אַרבעט, כאָטש ער איז ניט פון אידעאַלן מין. אָבער סוף־כל־סוף איז דער סך־הכל כמעט דער זעלביקער.

עס וועט זיין אינטערעסאַנט צו טאַבולירן די אייגנשאַפטן וואָס מען שטרייכט אונטער צום מערסטן. דערצו זיינען נייטיק עטלעכע באַמערקונגען. די טאַבעלע שליסט איין בלויז די אַרבעטן וואָס זענען דאָ דערמאָנט געוואָרן. עס ווערט בלויז צוגעגעבן איין נומער „קאָדעקס", וואָס פאַררופט זיך אויף עטישע כללים פאַר לערער, כללים וואָס די לערער־געזעלשאַפט אין סינסינעטי האָט אָנגענו־

מען(44). דאָס וואָרפט אַ שיין אויף די אַלגעמיין מענטשלעכע אייגנ־שאַפטן וואָס לערער אַליין האַלטן פאַר דורכאויס נייטיק פאַר מיט־גלידער פון דער פּראָפעסיע. איך האָב אויסגעמיטן אין דער טאַ־בעלע ריין פּראָפעסיאָנעלע אייגנשאַפטן — ווי, למשל, „פייאיקייט מסביר צו זיין אַן ענין" — ווייל דאָס האָט מער אַ שייכות צום ספּעציפישן כאַראַקטער פון דער אַרבעט, איידער צום אַלגעמיינעם כאַראַקטער פונם מענטשן וואָס טוט זי. אָבער ווען אַזאַ אייגנשאַפט ווערט אָנגעגעבן זייער אָפט, ווי „פייאיקייט צו דיסציפּלינירן" (אין דער טאַבעלע ווערט דאָס באַצייכנט מיטן וואָרט „דיסציפּלין"), ווערט זי אַריינגענומען. אייגנשאַפטווערטער וואָס דריקן אויס ענלעכע אייגנשאַפטן, אָדער אַזעלכע וואָס, ווען זיי ווערן אָנגעווענדט אויף באַציאונגען צווישן לערער און קינדער, זענען זיי אין מערסטע פאַלן זייער ענלעך, זענען אָנגעגעבן געוואָרן אונטערן אַלגעמיינערן נאָמען. ווי, למשל, „טאַקט" און „פריינטלעכקייט" ווערן אָנגעגעבן אונטער „פריינטלעכקייט". דאָס זעלביקע וואָרט ווערט דאָ אויך באַ־נוצט ווי אַ קעגנזאַץ פון קפּדנות. אַזוי אויך ווען עס ווערן אָנגעגעבן „פעסטקייט" און „כאַראַקטער", ווערן זיי אין דער טאַבעלע באַ־צייכנט מיט כאַראַקטער. אין אַלע אַזעלכע פאַלן קען מען מיט מער אָדער ווייניקער קלאָרקייט אַרויסזען פונם קאָנטעקסט וואָס די שרייבער, אָדער ענטפערער ווילן זאָגן. די דאָזיקע קאָנדענסירונג איז דורכאויס נייטיק געווען כדי בכלל צו קענען טאַבולירן די אָנגעגעבענע מיינונגען. עס איז אויך נייטיק צוצוגעבן אַז אַזאַ אייגנשאַפט ווי „קענען די קינדער מיט וועלכע ער לערנט" ווערט אין גאַנצן ניט אָנגעגעבן כאָטש עס ווערט אַזוי אָפט דערמאָנט. דאָס ווערט געטאָן דער עיקר מחמת דעם וואָס דאָס איז אַזאַ פונדאַמענ־טאַלער תנאי פון יעדער פּראָפעסיע, צו קענען דעם מאַטעריאַל וואָס מען אַרבעט מיט אים.

אייגנשאַפטן פון אַ גוטן לערער

	מאראל	פריינטלעכקייט	געדולד	וויסן	ריינקייט	כאראקטער	איינפאל	הומאר	געזעלשאפטלעכקייט	אומפארטייאישקייט	דיסציפלין
1. פלוטארך	1										
2. קווינטיליאַן	1	1									
3. תלמוד	1	1	1	1	1			1			
4. ארנאָלד		1		1		1					
5. בוק		1	1			1		1	1	1	1
6. ביולעספילד				1			1				1
7. האָרן		1					1	1	1		
8. וויט						1			1		1
9. בוירד		1	1	1	1			1	1	1	1
10. בלים			1	1		1					
11. קאדעקס	1	1			1					1	
12. מאָריסאָן									1		1
13. פלאָרי		1									
14. דעיווים	1	1		1	1					1	1
15. הארט		1		1				1		1	
	5	10	4	7	4	4	2	5	5	5	6

די דאָזיקע זייער קורצע, אָבער כאַראַקטעריסטישע טאַבעלע, פאַרדינט מען זאָל זי גענויער באַטראַכטן. קודם כל באַמערקן מיר אַז פריינטלעכקייט, אָדער טאַקט, אָדער אַלע אַנדערע באַציאונג־פאָרמען וואָס קענען באַצייכנט ווערן מיט אַזאַ אַלגעמיינעם באַגריף ווי פריינטלעך, פאַרנעמט דעם ערשטן פּלאַץ, דעם אויבן־אָן, און אַז „וויסן", און אַלע עלעמענטן וואָס דער דאָזיקער טערמין קען אין זיך כולל זיין, ווי זיין צוגעגרייט צו אַ לעקציע, זיין באַקאַנט מיט די נייע געדאַנקען וואָס ווערן כסדר אַרויסגעבראַכט אין געגע־בענעם וויסנשאַפטלעכן פעלד און אין שכנותדיקע פעלדער, די

פּיאַיקייט מסביר צו זיין אַן ענין וואָס איז לכל הפחות טיילווייז פאַר־בונדן מיט גרינטלעכן וויסן, בקיצור, דער מאָמענט פון וויסן, וואָס ליגט שוין אין די ריין פּראָפעסיאָנעלע התחייבותן פון לערער, פאַר־נעמט דעם צווייטן פּלאַץ.

פאַר די, וואָס זענען נענטער באַקאַנט מיטן דאָזיקן ענין, וועט דאָס קיין איבעראַשונג ניט זיין. אַ זעלכע וועלן לייכט פאַרשטיין אַז געוויסע אַלגעמיינע מענטשלעכע שטריכן זענען אַ גרעסערער פאַקטאָר אין די לערערשע פונקציעס איידער די וואָס זענען דירעקט פאַרבונדן מיט זיין אינפאָרמירנדיקער טעטיקייט. אָבער אינטע־רעסאַנט איז וואָס דער דאָזיקער אמת איז שוין אַזוי פרי באַמערקט געוואָרן; אַז שוין מיט העכער ווי צוויי טויזנט יאָר צוריק האָט מען אים אַזוי קלאָר און אַזוי ריכטיק אָפּגעשאַצט. וואָרים פּלאַטאָן, אין זיין רעפּובליק(45), שטעלט זיך אויך אָפּ דער עיקר אויף די אַלגע־מיינע אייגנשאַפטן פונם „פילאָזאָף" וואָס איז ביי אים דער פירער, דער לערער פון פאָלק.

אין אַלגעמיין קענען די אָנגעגעבענע אייגנשאַפטן צעטיילט ווערן אויף דריי קלאַסן, און דאָס זעלביקע וואָלט געקענט געטאָן ווערן אפילו ווען דער צעטל וואָלט געווען אַסך גרעסער, מיט אַסך מער פּרטים. מיר האָבן דאָ קודם כל אַזעלכע שטריכן וואָס דריקן זיך אויס דירעקט אין די לערער־קינדער באַציאונגען. אַהער קומען אַריין: פריינטלעכקייט, געדולד, כאַראַקטער, איינפאַל, הומאָר, גע־זעלשאַפטלעכקייט, אומפּאַרטייאישקייט און דיסציפּלין־פּייאיקייט.

דער צווייטער קלאַס נעמט אַרום אַזעלכע אייגנשאַפטן וואָס זענען שוין ניט באַגרענעצט אויף באַציאונגען וואָס קומען פאָר אין שול גופא. זיי שטרייכן אונטער געוואוינהייטן און לעבנס־אופנים וואָס כאַראַקטעריזירן דעם לערער אין זיינע אַלגעמיינע וועלט־שייכותן. צו אָט דעם קלאַס געהערן אַזעלכע אייגנשאַפטן ווי מאָראַלע טבע און ריינקייט. דער דריטער קלאַס, וואָס, אויבער־פלעכלעך געקוקט, זעט אויס אין גאַנצן צו געהערן צום ריין־אינטעלעקטועלן מין, איז וויסן, גרינטלעכע ידיעות אין די לימודים פון דער פּראָגראַם און זיין צוגעגרייט זיי איבערצוגעבן.

ווי מיר זעען געפינען זיך די גרעסערע צאָל אייגנשאַפטן אין ערשטן קלאַס, און דאָס איז נאַטירלעך, וואָרים אין די באַציאונגען צווישן דערוואַקסענעם לערער און יונגע תלמידים ליגן די פאַר־פלאָנטערטסטע קאָמפּליקאַציעס פונם לערן־פּראָצעס אין דער שול.

און אויב אַ פאַרקירצטע טאַבעלע פון אייגנשאַפטן קען עפּעס פאַרטונקלען און צופיל פאַראײנפאַכן ליגט טאַקע די געפאַר דער עיקר אין די מעגלעכע אופנים פון באַנעמען די לערער־קינדער באַציאונגען. לאָמיר זיך דעריבער אַביסל לענגער אָפּשטעלן אויפן דאָזיקן פּונקט.

ווען מיר רעדן וועגן פרייַנטלעכקייט איז דאָס לחלוטין ניט דאָס זעלביקע ווי בעת מיר לויבן אַן ענלעכע באַציאונג צווישן דערוואַקסענע. אין לעצטן פאַל איז דאָס פאַרבונדן מיט דירעקטן פאַרלירן און געווינען, מיטן פאַרלאַנג צו וועלן אויסנעמען ווי אַ גלייכער צווישן גלייכע. דאָ קען עס זיין אַ הוילע עטיקעט וואָס מען נעמט אָן בלויז צוליב צוואַנג, און בלויז אונטער נייטיקע אומשטענדן. עס קען זיך אָפט רעדוצירן צו אַ צירלעך־מאַנירלעכקייט פון וועלכער מען וויל זיך באַפרייען נאָר וואָס מען האַלט אָן צוליב אוטיליטאַריסטישע מאָטיוון. ווען מען געפינט זיך צווישן קינדער איז דאָס גאָר אַן אַנדער ענין. דאָ פילט מען די אייגענע העכערקייט לגבי די קינדער, אַ העכערקייט וואָס מען דאַרף זיך גאָר ניט מטריח זיין זי פעסטצושטעלן. פרייַנטלעכקייט איז דעריבער דאָ ניט אַזאַ מוז, און ווערט ניט געבוירן מיט אַזאַ ממילאדיקער נויטווענדיקייט ווי עס קומט אָפט פאָר אין די שייכותן צווישן דערוואַקסענע. דער מענטש וואָס קען פריי, נאַטירלעך און בולט אַרויסווייזן אַזאַ באַציאונג צו קינדער, איז דאָס ביי אים אייגנטלעך אַן עמאָציאָנעלער אויסדרוק, און דורך דעם ווערט געשאַפן אַן אַטמאָספערע וואָס איז אַזוי פונדאַמענטאַל נייטיק פאַרן נאָרמאַלן אָנגאַנג פון מענטשלעכן לערן־פּראָצעס. און וואָס איז דען גערולד? אין טערמינען פון אַ דערציאונג־טעאָריע איז גערולד די אַפעקטיוו־אויסגעדריקטע הסכמה אַז יעדעס קינד איז אַן אינדיווידועלע איינס, און אַז קינדער זענען בכלל אַנדערש, און דאַרפן זיין אַנדערש, פון דערוואַקסענע.

די באַשטעטיקונג פון דער אינדיווידועלער פאַרשיידנקייט פון יעדן קינד איז נאָך אינטימער פאַרבונדן מיט דער אייגנשאַפט פון אומפּאַרטייאישקייט, וואָס ווערט דאָ באַנוצט אין זינען פון אַן ערלעכער, אָביעקטיווער באַהאַנדלונג פון יעדן באַזונדערן קינד און ניט דערלאָזן אַז אונדזערע דערוואַקסענע פאַראורטיילן זאָלן זיך דאָ אַריינמישן. עס איז זייער אַ נייטיקע מאָראַלע מדרגה פאַר אַ לערער ווען ער קען ביישטיין דעם נסיון פון חניפה און קאָמפּלימענטן, ניט דערלאָזן אַז געוויסע קינדער זאָלן באַקומען פּריווילעגיעס, און זאָלן זיך פילן ווי זייַנע פאַוואָריטן.

דאָ איז ווידער נייטיק צו דערמאָנען אַז ווי שיין און עטיש הויך די דאָזיקע מאָראַלע מדרגה זאָל ניט זיין, האָב איך אָבער דאָ דער עיקר אין זינען די אַרבעט־פאָרמען וואָס זי איז מחייב כדי דורכצופירן ווי געהעריק באַשטימטע פונקציעס. די ערלעכע אומפּאַרטייאישקייט וועגן וועלכער עס רעדט זיך דאָ פירט צו דעם אַז מען זאָל ניט בלויז איינזען באַרעכטיקטע פאַרשיידנקייטן צווישן קינדער נאָר אויך אַז מען זאָל זיין מער אָפּגעהיט ביים פאַנאַנדערטיילן די קינדערס אייגנשאַפטן אויף „בידעריקער" און „העכער", און אָפּהאַלטן די נייגונג צו באַשליסן ביי זיך צו שנעל צו וואָס יעדע פון אָט די אייגנשאַפטן קען פירן אין דער צוקונפט. אַזאַ איינגעהאַלטענער ישוב הדעת ווירקט צוריק אַז די דערמאָנטע ערלעכקייט, אומפּאַרטייאישקייט, זאָל נאָך מער פאַרשטאַרקט ווערן און קרעפטיקער האַלטן אין צאַם די נאַטירלעכע טענדענץ גאַנץ שנעל צו פּסקענען וואָס עס איז דער „אמתער" ווערט פון געוויסע האַנדלונג־אופנים וועלכע מען זעט ביי קינדער, און וואָסער פאַרמעגן זיי טראָגן אין זיך פאַרן דערוואַקסענעם לעבן זייערן.

אונטער „כאַראַקטער" ווערט געוויינטלעך פאַרשטאַנען אַ געוויסע פעסטקייט, ניט זיין צו ווייך, צעקראָכן. דאָס איז, פאַרשטייט זיך, אָן אַ שיעור נייטיק, ווען מען האָט אין זינען געזעלשאַפטלעכע תכליתן וואָס דאַרפן זיך בייגן פאַר צוועקן און צילן, אָבער ניט דערלאָזן אַז זייער פּלאַץ זאָל אין גאַנצן פאַרנומען ווערן. דאָס איז זייער נאָענט פאַרבונדן מיט דיסציפּלין־פעיִקייט ווען די ריכטיקע אויפפאַסונג פון „וואַקסן" און פון צוועקן און צילן ווערן ניט אַרויסגעלאָזן פון זינען. דיציפּלין־פעיִקייט איז באמת פאַרבונדן מיט אַלע אַנדערע אייגנשאַפטן, איך מיין אַז די פאַרבינדונג זעט זיך דאָ אַרויס זייער בולט, וואָרים פאַרבינדונגען בכלל זענען דאָך פאַראַן צווישן אַלע איבעריקע אויך.

אַזאַ אייגנשאַפט ווי „געזעלשאַפטלעכקייט" קען דאָ בלויז מיינען די פעיִקייט צו לעבן און פאַרברענגען צווישן די קינדער, ניט פילן דאָס ווי אַ משא, ווי אַ חוב, נאָר האָבן הנאה פון אויסמישן זיך מיט זיי. געזעלשאַפטלעכקייט איז אַ פונדאַמענטאַלע אייגנשאַפט. די גאַנצע מענטשלעכע ציוויליזאַציע איז אָפּהענגיק פונם פאַקט וואָס עטלעכע דורות און אַסך גראַדאַציעס פון פעיִקייט און דערפאַרונג לעבן אין דער זעלביקער צייט אויף דער וועלט. אָבער ניט צוליב דעם וואָס זיי געפינען זיך נאָענט איינער צום אַנדערן, נאָר ווייל

זיי זענען אָרגאַניש פאַרבונדן. עס איז ניט קיין פיזישע נאָענטקייט, אפילו ניט קיין צוזאַמענלעבן, אינם זינען ווי מיר געפינען עס ביי פאַרשיידענע בעלי חיים, נאָר אַ געזעלשאַפטלעך לעבן מיט אַלץ וואָס דאָס איז אין זיך כולל אין דער מענטשלעכער וועלט. אָבער דאָס אימפולסיווע וואָס ליגט אין דער דאָזיקער אייגנשאַפט איז ניט פאַרטראָטן ביי אַלע מענטשן גלייך. עס ווערט דעריבער ריכטיק אָנגעוויזן אַז אין דער לערערישער פערזענלעכקייט דאַרף געזעל־שאַפטלעכקייט פאַרנעמען זייער אַ גרויסן פּלאַץ. דאָס איז דער פונדאַמענט פון געזעלשאַפטלעכן לעבן און מיר דאַרפן עס פאַר־לאַנגען מער ווי אין אַ געוויינטלעכער מאָס פון אונדזער פאַרטרע־טער אין דער קינדער־שול.

בנוגע הומאָר איז אינטערעסאַנט וואָס נאָך אין תלמודישע צייטן האָט מען שוין פאַרשטאַנען די וויכטיקייט דערפון אין מעטאָ־דישן צוגאַנג. די גמרא דערציילט אַז רבה, איידער ער האָט אָנ־געהויבן צו לערנען מיט תלמידים, פלעגט ער זאָגן אַ וויץ, די תלמידים האָבן געלאַכט, דערנאָך ערשט האָט ער אָנגעהויבן ערנסט צו לערנען דעם שיעור(46). ווי ווייניק מיר ווייסן וועגן הומאָר בכלל, און געניי וואָסערע ענדערונגען דאָס ברענגט אַריין אין פּסי־כאָפיזישן אָרגאַניזם, ווייסן מיר אָבער אַז די ווירקונג דערפון איז אַ קאָלאָסאַלע, ספּעציעל אין דער קינדער־געזעלשאַפט. הומאָר סטימולירט די אופנעם־אָרגאַנען, שאַפט אַ פיינע האַרמאָניע צווישן אָרגאַנישער טעטיקייט און מאָמענטאַלע אויפגאַבן, עפנט פרישע ענערגיע־קוואַלן, און שוואַכט אָפּ כוחות וואָס טרייבן אין אַנדערע ריכטונגען, אַזוי אַז די אַרבעט ווערט לייכט און אָנגענעם. הומאָר שאַפט אַ באַזונדערס גינציקע סביבה און ווערט אַ הויפּט־פאַקטאָר אין דער דערמאָנטער מעטאָדע פון סאָציאַלער סטימולירונג.

די אייגנשאַפט וואָס מען רופט „איינפאַל" האָט באמת ניט בלויז צו טאָן מיטן לערערס ריין פאָרמאַלער אַרבעט, נאָר אויך מיט אַזעלכע ענינים ווי אויסגלייכן סיכסוכים, פאַרשטאַרקן דעם גרופּע־גייסט, אד"ג. אָבער, פאַרשטייט זיך, אַז דער וויכטיקסטער אויפטו פון דער דאָזיקער אייגנשאַפט ווייזט זיך אַרויס אין מעטאָ־דיק, און אין עקספּערימענטאַלע שולן, — וואו שול־פּראָגראַמען קע־נען זיך אָפטער בייטן — סיי אין מעטאָדיק און סיי אין צוגאַנג. אויב דער לערן־פּראָצעס איז אַזוי פיל אָפּהענגיק פון מאַטעריאַלן און פּאָזיציע, עפנט זיך נאַטירלעך אַ גרויס פעלד וואו איינפאַל קען

שפּילן אַן אומגעהייערע ראָלע. מאַטעריאַלן און פּאָזיציעס, ברייט פאַרשטאַנען, סיי אין דער פאָרם פון שפּראַך, סיי אין אַלע אַנדערע מעגלעכע פאָרמען נייטיקן זיך אין שטענדיקע ענדערונגען פון צענטער און פּעריפעריע פון די זעלביקע מאַטעריאַלן, און אין אַלע אַנדערע סאָרטן גרינטלעכערע ענדערונגען וואָס זענען נאָר מעגלעך, כדי די געשאַפענע שייכותן זאָלן זיין וואָס גינציקער פאַרן לערן־פּראָצעס.

אַ באַזונדערע ראָלע קען שפּילן אַזאַ אייגנשאַפט ווי איינפאַל אין דער אויפגאַבע אַרויסצורוקן אַלגעמיינע אַספּעקטן פון סיטואַציעס. אויך דאָ איז די גאַנצע אַרבעט אָפּהענגיק פון לייגן דעם טראָפּ, פון אַקצענטירן און שאַפן דירעקט און אומדירעקט אַ לאַגע וואָס אַרטיקולירט די אָדער יענע מאָמענטן. דאָס איז אַזוי אָפט דערמאָנט געוואָרן אין קאַפּיטל איבער טראַנספּערירונג אַז עס איז ניט נייטיק זיך דאָ איבערצוחזרן. עס וועט גענוג זיין אויפצולעבן אין זכרון די אַלע עקספּערימענטן, אונטערזוכונגען און ביישפּילן וואָס ווערן אָנגעגעבן אין יענעם קאַפּיטל, כדי איינצוזען וואָסער גרויסע ראָלע איינפאַל קען שפּילן אין אַזאַ אַרבעט.

דאָס איז נאָענט פאַרבונדן מיטן לערערס ריין אינפאָרמאַטיוון באַגאַזש — וויסן. ווי שוין פריער אָנגעמערקט דאַכט זיך אונדז אַז וויסן איז אַ ריין אינטעלעקטועלע קאַטעגאָריע, און האָט דעריבער ווייניק וואָס צו טאָן מיט אייגנשאַפטן און געוואוינהייטן. דאָס איז אָבער בלויז אַן אויבן־אויפיקער איינדרוק. אין דער אמתן איז וויסן פאַרבונדן מיטן פאַרלאַנג עס איבערצוגעבן, מיט אַ רייסן זיך עס אויסצודריקן און אַריינציען די אַרומיקע לעבעדיקע סביבה אין דער ספערע פון אָט דעם וויסן. און ווען מיר האָבן צו טאָן מיט אַ מענטשן וואָס באַזיצט די פריער־דערמאָנטע אייגנשאַפטן פון דער לערער־פּערזענלעכקייט ווערט ביי אים דער פאַרלאַנג צו איינפאָרמירן אַ ליידנשאַפט וואָס געפינט איר באַזונדערע באַפרידיקונג אין דער קינדער־געזעלשאַפט.

וויסן איז ניט קיין שטילע, גלייכגילטיקע אָנזאַמלונג פון ידיעות, נאָר אַ דינאַמישער כוח וואָס רייסט זיך און עקספּלאָדירט אויף פאַרשיידענע אופנים, און דער פּראָצעס פון איבערגעבן איז איינער פון זיי. דאָ ליגט דער ווערט, דער אומגעהייערער ווערט, וואָס ערלעכקייט קען האָבן אין פאַרבינדונג מיט די דינאַמישע פונקציעס פון וויסן. וואָרים פּונקט ווי עס איז נייטיק אַן ערלעכע, אומפּאַר־

טייאישע באַהאַנדלונג פון קינדער, כדי ניט צו שאַפן קיין פאַוואָריטן־גרופּעס, ווייל דאָס מאַכט בלינד צום אמתן ווערט פון די קינדערס אייגנשאַפטן, פונקט אַזוי איז דערציערישׁ נייטיק ניט צו דערלאָזן קיין פּריווילעגירטע פאַוואָריטן צווישן פאַקטן, דאַטן, טעאָריעס און השערות. וויסן איז אין זיך כולל דעם פאַרלאַנג צו וועלן וויסן און צו וועלן אַז די איבער וועלכע מיר זענען ממונה זאָלן אויך וויסן און וועלן וויסן.

וויסן הייסט אויך זיין באַקאַנט מיט די גרענעצן און באַגרעניצטקייטן פונעם וויסן. דאָ עפענען זיך די געזעלשאַפטלעך־וויכטיקע מעגלעכקייטן אַריינצופירן אונדזערע קינדער אין אַן עקספּערימענטאַלער וועלט. צו דערפילן די שיינקייט פון וויסן, דעם דאַרשט עס צו באַרייכערן און די טראַגישקייט פון אונדזער באַגרענעצטקייט אין דעם פּרט, דאָס זענען די מאָראַלע און עסטעטישע וועגן איבער וועלכע עס שוועבט דער גייסט פון אַן עקספּערימענטאַלער וועלט. אַריינצופירן קינדער אין אַזאַ גייסט און אין אַזאַ וועלט איז אַ געזעלשאַפטלעכער חוב, ווייל אַן דעם זענען אַלע אונדזערע אידעאַלן אַבסאָלוטיסטישע פיקציעס און קיין גערעכטיקייט איז ניט מעגלעך.

אָט אין דעם זינען איז וויסן, אויף וויפיל עס האַנדלט זיך וועגן לערערס פּערזענלעכקייט, אַן אייגנשאַפט, אַ געוואוינהייט און אַ וועג אין לעבן. עס איז פון דעם שטאַנדפּונקט פּונקט אַזוי פיל אַ מאָראַלע און עסטעטישע קאַטעגאָריע ווי אַן אינטעלעקטועלע. דערפון ווערט קלאָר אַז די פונקציע פון לערער איז ניט בלויז צו לערנען מיט אַנדערע נאָר אויך מיט זיך אַליין. איז שוין דעריבער קיין וואונדער ניט ווען דער ערשטער וואָס האָט עקספּערימענטירט מיט דער פּראָיעקטן־מעטאָדע שטעלט אַוועק „די פייאיקייט צו וואַקסן ווי די פונדאַמענטאַלסטע קוואַליפיקאַציע פון לערער אין פּראָגרעסיווע שולן“(47).

עס בלייבט נאָך איבער עפּעס צו זאָגן וועגן דעם צווייטן קלאַס אייגנשאַפטן, וועגן יענע וואָס שטייגן אַריבער די שול־גרענעצן, וואָס כאַראַקטעריזירן דעם לערער אין זיינע אַלגעמיינע וועלט־שייכותן. איז טאַקע נייטיק אַז דער לערער זאָל זיין, אין אַלטער יידישער טערמינאָלאָגיע, אַ „ירא שמים“, אָדער אַן אויפריכטיקער מענטש, אד״ג? דאַרפן מיר פאָדערן פון אַ לערער אַז ער זאָל פאַרמאָגן אַזעלכע און ענלעכע אייגנשאַפטן אפילו אין דרויסן פון שול און פון זיינע באַציאונגען צו תלמידים? ווען מען זאָל

וועלן ברענגען ראיות פון די גרויסע לערער פון דער געשיכטע פון דערציאונג, ווי, למשל, קאָמעניוס, פּעסטאַלאָצי, אָדער פרעיבעל, וועט מען אויף דער דאָזיקער פראַגע דאַרפן ענטפערן מיט „יאָ“. אָבער עס וואָלט געווען אומגערעכט און אָן נוצן צו פאַרלאַנגען פון די הונדערטער טויזנטער, פון די מיליאָנען לערער וואָס די וועלט דאַרף האָבן, דאָס זעלביקע צו וואָס עס האָבן דערגרייכט בלויז איינצלנע ריזן פון דער פּראָפעסיע, אַזעלכע וואָס האָבן געלאָזן אַ טיפן רושם אויף לענדער און דורות.

די דאָזיקע פאָדערונג שטאַמט אייגנטלעך פון אַ לאָגישער גענעראַליזאַציע, אַז די לערער וואָס באַזיצן אַזעלכע אייגנשאַפטן „בכלל“, וועלן עס ממילא אַרויסווייזן אויך אין שול, אויב ניט — ניט. אין דער פּראַקטיק איז דער דאָזיקער לאָגישער אמת שוין גאָרניט קיין פּסיכאָלאָגישער אמת. אַז לערער זאָלן אַרויסווייזן פיינע אייגנשאַפטן אין דער שול־סיטואַציע וואָס טראָגן זיך ניט אַריבער אין אַנדערע סיטואַציעס. דאָס זענען מעשים בכל יום. עס קומט אויס אַז עס זענען מעגלעך ספּעציפישע שייכות־סיסטעמען וואָס ווערן ניט גענעראַליזירט. מיר ווייסן שוין דאָס פון פריער. מיר ווערן אָבער דאָ געוואָר נאָך אַ וויכטיקע זאַך: עס איז מעגלעך צו מאַכן דערפאָלגרייכע אָנשטרענגונגען אַז אַנדערע זאָלן אויסאַרבעטן ביי זיך גענעראַליזירטע שייכות־סיסטעמען, און דורכפירן עס מיט דער הילף פון פערזענלעכן ביישפּיל, דאָך זאָל די דאָזיקע אָנשטרענגונג גופא, ביי דעם וואָס מאַכט זי, זיין אין גאַנצן ספּעציפיצירט, זיין פאַרבונדן בלויז מיט אַ באַשטימטער געגעבענער סיטואַציע, און דער פערזענלעכער ביישפּיל זאָל זיך ערלעך אויסדריקן בלויז אין דער געגעבענער סיטואַציע, און ניט מער.

ווען מיר רעדן דעריבער וועגן דער לערערשער פערזענלעכקייט דאַרפן מיר קודם כל אין זינען האָבן אַזעלכע אייגנשאַפטן, געבאָרענע אָדער געוואָרענע, וואָס ווייזן זיך אַרויס אין זיינע פּראָפעסיאָנעלע פונקציעס. אַלע אַנדערע אַלגעמיינע אייגנשאַפטן, כאָטש זיי מעגן זיין זייער געוואונטשן פון אַן אַלגעמיין מענטשלעכן שטאַנדפּונקט(48) זעען מיר אָבער אויס ניט צו זיין נויטווענדיק און זענען, דאַכט זיך מיר, ניט כאַראַקטעריסטיש פאַרן דורכשניטלעכן דערפאָלגרייכן עקזעמפּלאַר פון דער פּראָפעסיע. לויט דער טעאָריע פון שייכות־סיסטעמען לאָזט זיך דאָס גאַנץ גוט פאַרשטיין, און דאָס איז אַ שטיקל טרייסט אין אַ וועלט וואו נאַציאָנאַליזירטע שול-

סיסטעמען ווערן אַלץ מער איינגעפירט און צוואַנג־בילדונג ווערט אַ געזעץ אין יעדער ציוויליזירטער מלוכה. וואָרים ביי אַזאַ לאַגע ווערט דער לערער־קלאַס אַן אַנגעזעענע טייל פון דער באַפעלקערונג, און ווען מען דאַרף האָבן מענטשן אין אַזעלכע גרויסע צאָלן וואָלט מען זיך פשוט קיין עצה ניט געקענט געבן ווען די פאָדערונגען זאָלן מוזן זיין אַזעלכע הויכע וואָס בלויז איינצלנע אויסגעקליבענע קענען נאָכקומען.

דער היוצא לנו מדברנו איז אַז אונטער „לערער" דאַרפן מיר פאַרשטיין ניט בלויז אַ געוויסע אַרבעט, נאָר אויך אַ געוויסן טיפּ, אַ מענטש וואָס דאַרף באַזיצן געוויסע אייגנשאַפטן פון וועלכע אַ טייל דאַרפן מסתמא זיין אַלגעמיינע, ווי, למשל, חוש פאַר הומאָר, אַנ־דערע קענען אָבער אויך זיין ספּעציפישע, ד"ה, באַגרענעצט אויף דער שול־סיטואַציע, אָבער דער לערער דאַרף זיין אַ מענטש וואָס פאַרמאָגט אָדער קען אַנטוויקלען די נייטיקע אייגנשאַפטן פאַר דער געגעבענער סיטואַציע. און ווייל די דאָזיקע אייגנשאַפטן און די מעגלעכקייט זיי צו אַנטוויקלען לאָזן זיך ניט אַזוי לייכט מעסטן אָדער פאָראויסזאָגן זענען לערער־אינסטיטוטן געצוואונגען אַריינ־צונעמען סטודענטן בלויז אויפן סמך פון אַ בילדונג־צענז. ממילא קען אַ לערער־דיפּלאָמע, אפילו פונם חשובסטן לערער־אינסטיטוט ניט זיין קיין גאַראַנטיע אַז מיר האָבן פאַר זיך אַ פּאַסיקן קאַנדידאַט פאַר דער פּראָפעסיע.

אונטער אַזעלכע אומשטענדן מוז נאַטירלעכער אויסקלייב זיין דער וויכטיקסטער פאַקטאָר וואָס באַשטימט דאָס מזל פון קאַנדי־דאַטן. דאָס איז אַ צו פּאַמעלעכדיקער וועג, אַ צו טייערער און אָפט אומגעלומפּערטער וועג. אָבער מען קען זיך ליידער ניט העלפן. די אַרבעט אַריינצוברענגען אין דעם ווינקל גרעסערע כוחות פון קאָנטראָל און פאָראויסזען גייט אָן, און ווען זי וועט עפּעס דער־גרייכן מיט מער זיכערקייט ווי מיר האָבן עס איצט וועט עס זיין אַ גרויסע טובה סיי פאַר דער געזעלשאַפט סיי פאַר אירע פאָר־טרעטער אין דערציאונג. ביז דעמאָלט וועלן מיר זיך מוזן פאַרלאָזן אויפן נאַטירלעכן אויסקלייב און אויף צופעליקע מיינונגען פון אויטאָריטעטן וואָס קענען אַמאָל מאַכן געפערלעכע טעותן.

אין אַמאָליקע צייטן איז די באַציאונג צו לערער געווען אַזאַ אַז דער פּערזענלעכקייט־מאָמענט איז אין גאַנצן איגנאָרירט גע־

וואָרן. בלויז איינצלנע געלערנטע פון יענער צייט האָבן דעם ענין ריכטיק פאַרשטאַנען. דאָס האָט אָבער ניט געהאַט קיין גענוג גרויסע ווירקונג אויפן טאָג־טעגלעכן גאַנג פון שול־דערציאונג. אונטער אַזעלכע אומשטענדן איז געווען „גאַנץ נאַטירלעך אַז די לערער זאָלן פאַלש אויפפאַסן זייערע אויפגאַבן, און אַוועקשטעלן זייערע ידיעות, זייער וויסן און זייערע מיינונגען אין צענטער פון זייער אַרבעט, און ממילא איגנאָרירן די אינטימע פאַרבונדנקייט צווישן די צוויי דורות, וואָס דאָס דאַרף זיין דער עיקר. אויף אַזאַ אופן האָבן זיי אָנגשטאַט צו פאַרפיינערן זייער „געוואָרענע קינדישקייט“ וואָס איז נייטיק און נאַטירלעך, געזוכט אַרויפצוצווינגען אויף די קינדער אַ „געוואָרענע דערוואַקסנקייט“ וואָס איז ניט נאַטירלעך און שעד־לעך“(49). דערפון האָט מען געוואָלט דרינגען אַז דער לערער איז בכלל ניט קיין וויכטיקער עלעמענט אין דערציענדיקן פּראָצעס, וואָס דאָס וואָלט געהייסן אויסגיסן דאָס וואַסער צוזאַמען מיטן קינד(50).

אָבער אַ נענטערע באַקאַנטשאַפט מיט דער פסיכאָלאָגיע פונם לערן־פּראָצעס, און מיטן כאַראַקטער פון די שייכותן צווישן מענטש און מענטש, וואַרפט גאָר אַן אַנדער ליכט אויף אָט דעם ענין. וואָרים אויב דאָס לערנען בכלל, און דאָס מענטשלעכע לערנען בפרט, איז פאַרבונדן מיטן פאַרלאַנג צו אינפאָרמירן, מיט די באַ־דינגונגען פון געוויסע מאַטעריאַלן אויף געוויסע פּאָזיציעס, מיט אויפבויען לימודיסטישע סיסטעמען וואָס אַן דעם איז דאָס מענטש־לעכע לערנען קיינמאָל און אין קיין פרט וויט ניט געפירט גע־וואָרן; אויב דאָס לערנען איז פאַרבונדן מיט דער נייטיקייט צו נייגן דעם אָרגאַניזם אין דער ריכטונג פון די אַלגעמיינע און ניט די ספּעציפישע אַספּעקטן פון סיטואַציעס; מיט בויען שייכות־סיס־טעמען אויף אַ געוויסן אופן און לויט אַ געוויסן מוסטער; מיט שאַפן קאָמבינאַציעס פון צוועקן, צילן און תכליתן לויט פּרינציפּן וואָס נעמען אַריין ביידע צדדים פון לערן־פּראָצעס; מיט דער נייטיקייט צו האָבן ידיעות אין פּעדאַלאָגיע בכלל און וועגן די ספּעציפישקייטן און דער טבע פון יעדן אינדיווידועלן לערנער בפרט; אויב מיר ווייסן אַז דער מענטש איז פאַרן מענטשן דער וויכטיק־סטער מאָמענט פון זיין סביבה סיי אין סטימולירן, סיי אין אָפּהאַלט, סיי ווי אַן עמאָציאָנעלע טרייב־קראַפט, סיי ווי אַן אינטעלעקטועלער צינד־שטאָף, — ווען מיר ווייסן דאָס אַלץ, און זענען באַקאַנט מיט

נאָך אַנדערע פּסיכאָלאָגישע מאָמענטן וואָס איך האָב זיך באַמיט קלאָר צו מאַכן אינם דאָזיקן בוך, הייבן מיר ערשט אָן צו פאַר־שטיין אַז מענטשלעכע דערציאונג קען קיין האַפט ניט האָבן סיידן זי קומט פאַר אונטער השגחה, קאָנטראָל און סטימולירונג פון אַ לערער־פּערזענלעכקייט.

ביבליאָגראַפיע און באַמערקונגען

צו קאַפּיטל איינס

Woodworth, R. S. Contemporary Schools of Psychology, 1931, 12-13. (1)

Freud, S. Encyc. Brit. 14th Edition, Vol. 18, 673. (2)

וועגן די לעצטע אַנטוויקלונגען פון פרוידס אויפפאַסונגען זע:
Freud, S. New Introductory Lectures on Psychoanalysis, Trans. W. J. H. Sprott, 1933.
" " Beyond the Pleasure Principle, 1922.
" " The Ego and the Id, 1927.
" " The Problem of Lay Analyses, 1927.

McDougall, W. Hormic Psychology, in Psychologies of 1930, C. Murchinson, editor, p. 4-5. (3)

אַ קלאָרע אויפפאַסונג פון מעקדוגעלס טעאָריע דורך זיינע וויכוחים מיט אַנדערע ריכטונגען קען מען געפינען אין
McDougall, W. Outline of Psychology, 1923; Men or Robots, in Psychologies of 1925, C. Murchinson, editor.

Bernard, L. L. Instinct, 1924, Ch. VII.
Josey, Ch. C. The Social Philosophy of Instinct, 1922, 81.

(5) אויף דער דאָזיקער שול אין פּסיכאָלאָגיע, און אויך אויף דער ווייטערדיקער, איז ניט נייטיק זיך באַזונדערס אָפּצושטעלן אויף דעם פּלאַץ. זיי וועלן גענויער באַהאַנדלט ווערן אינם קאַפּיטל וועגן לערן-פּראָצעס.

Lewin, Kurt, A Dynamic Theory of Personality, 1935, Ch. I. (6)

Lewin, Kurt. Principles of Topological Psychology, 1936, p. 7. (7)

Lewin, Kurt. Ibid, p. 5. (8)

(9) Woodworth, R. S. Psychology, 1921, Ch. IV.

(10) Allport, F. H. Social Psychology, 1924, Ch. III.

דער באַגריף פון „בילכערע רעפלעקסן" שטאַמט פון שערינגטאָנען. זע ווייטער נומ. 13, זייט 228.

(11) Marston, W. M. King, C. D. Marston, E. H. Integrative Psychology, 1931.

(12) זע, למשל,
Bernard, Claud, Physiologie General, 1872, 363.

(13) Sherrington, Charles, The Integrative Action of the Nervous System, 1911; Ritter, W. E. The Unity of the Organism, 1919.

אָרגאַנישע איינהייט ווערט נאָך שאַרפער אַרויסגעבראַכט אין אַסך עמבריאָלאָגישע פאָרשונגען. קאָגהיל, וואָס האָט גרינטלעך אויסגעפאָרשט די פּראָבלעם קומט צום באַשלוס אַז נאָך איידער עס באַווייזט זיך די נערוון-סיסטעם איז שוין אין אָרגאַניזם פאַראַן אַ פולשטענדיקע אינטעגראַציע (געפורעמטע איינקייט). לויט זיין מיינונג קומט אויס אַז האַנדלונג אַנטוויקלט זיך פון סאַמע אָנהייב דורכן בסדרדיקן אויסשפּרייט פון אַ פולשטענדיק אינטעגרירטן, טאָטאַלן פורעם, וואָס פון אים רוקן זיך אַרויס טיילווייזע פורעמס און באַקומען פאַרשיידענע מדרגות פון אָפּגעזונדערטקייט".
Coghill, C. E. Anatomy and The Problem of Behavior, 1929, 36.

וועגן די פאַרשיידענע טעאָריעס וואָס ליגן דעם טראָפּ אויף דער איינקייט פון גאַנצן אָרגאַניזם, זע
Bertalanffy, Ludwig, Kritische Theorie der Formbildung, 1928, Ch. XI.

האַלט איך שוין דערביי איז שווער דערכצולאָזן אַזעלכע רייד פון איינעם פון די גרעסטע אויטאָריטעטן אין פיזיאָלאָגיע: „באַטראַכטנדיק די אַלגעמיינע שטריכן וואָס טיילן אָפּ אַן אָרגאַניזם פון אַ מאַשין בין איך איבערצייגט געוואָרן אַז מען קען ניט ריכטיק פאָרשן דעם לעבעדיקן אָרגאַניזם שטיקלעכווייז, ווי מען פאָרשט אַ מאַשין, וואו די אַרבעט פון גאַנצן מעכאַניזם באַקומט זיך סינטעטיש פון שטודירן באַזונדער יעדע פון די טיילן. אַ לעבעדיקער אָרגאַניזם ווייזט זיך תמיד ווי אַ זעלבסט-אויפהאַלטנדיקע גאַנצקייט, און יעדע טייל מוז דעריבער האַנדלען ווי אַ טייל פון אַזאַ זעלבסט-אויפגעהאַלטענער גאַנצקייט".
Haldane, J. S. Respiration, 1922, 14.

(14) Lillie, R. S. The Transmission of Physiological Influences in Nerve and Other Forms of Living Matter, Scientia, 1920.

Osborn, H. F. The Origin and Evolution of Life. 1918, 215. (15)

Roback, A. A. The Psychology of Character, 1927, 159. (16)

(17) ווי אַ קאָנטראַסט צו דער דאָזיקער אויפפאַסונג לייענט, למשל, אַזעלכע רייד פון אַ באַרימטן פּסיכאָלאָג: „אין דער פּסיכאָלאָגישער לאַבאָראַטאָריע, ווען מיר האָבן צו טאָן מיט רעלאַטיוו איינפאַכע פאַקטאָרן... און פּרובירן אָפּזונדערן זייערע ווירקונגען... רעדן מיר וועגן סטימולן... אַ סיטואַציע קען נאַטירלעך, אין דער לעצטער שורה, צעטיילט ווערן אויף אַ גרופּע סטימולן... סטימולן דאַרפן צוגעגעבן אָדער אַראָפּגענומען ווערן".

Watson, J. B. Psychology from the Standpoint of a Behaviorist, 1924, 10.

(18) דער טערמין „פּאָראַויסיקע" מיידט אויס אין גאַנצן די פּראָבלעם וועגן ירושהדיקייט און סביבה. דאָס טו איך מיט אַ כיוון. מען קען ניט אָפּלייקענען אַז אָפט איז די דאָזיקע פּראָבלעם זייער אַ וויכטיקע, אָבער ניט זעלטענער איז די עצם שטעלונג פון דער פּראָבלעם געבויט אויף דער הנחה אַז דאָס איינגעבוירענע מוז תמיד זיין שטאַרקער, דויערנדיקער אָדער וויכטיקער פאַרן לעבן. דאָס זענען אָבער אַלץ השערות וואָס זענען דערוויייל ניט באַוויזן געוואָרן. לאָזט מען אויס אָט די השערות איז אין אונזער פאַל לחלוטין ניט וויכטיק צי די פּאָראַויסיקע מאָטיוון זענען אין גאַנצן, אָדער טיילווייז, אָדער אין גאַנצן ניט, איינגעבוירן אין אונדז. וויכטיק איז בלויז וואָס זיי זענען דער קאַפּיטאַל מיט וועלכן מיר אָפּערירן אין דער וועלט. צי מיר האָבן אים געירשנט פון אַ רייכן קרוב, אָדער ער איז אַן אַליין-פאַרדינטער — למאי נפקא מינה? טייל ווילן האָבן אַז די אינטענסיטעט פון פּאָזיטיווע געפיל-איבערלעבענישן איז שטאַרקער ביי איינגעבוירענע איידער ביי צוגעקומענע פּראָצעסן. אָבער גראָד דאָ באַווייזן פאָרשונגען גאַנץ קלאָר אַז געפיל איז אַ פונקציע פון דער אָרגאַניזאַציע פון אַ האַנדלונג, און ניט פון איר אָפּשטאַם. זע:

Meyer, M. F. The Nervous Correlate of Pleasantness and Unpleasantness, Psychol. Review, XV. 307ff; Bernard, L. L. Transition to an Objective Standard of Social Control, Chs. II & III.

דער פונקט וועגן געפיל ווי אַ פונקציע פון אָרגאַניזאַציע איז אומגעהייער וויכטיק פאַר אַסך אויספירן וואָס ווערן פאַרטיידיקט אין דעם בוך.

(19) זאָל אויף קיין איין רגע ניט בלייבן דער איינדרוק אַז איך האַלט „שייכות-סיסטעם" פאַר אַ באַגריף פון וועלכן מען קען אַרויס-

באַקומען אַלע דערשײַנונגען פֿון פּסיכישן לעבן. אַזאַ מאָניסטישע ליידנ-שאַפֿט בין איך שוין לאַנג בייגעקומען. דערווייל האָט דער באַגריף בלויז אַ שייכות צו אָפּענער טעטיקייט, און צו סוביעקטיווע צושטאַנדן אויף וויפֿיל זיי שפּיגלען אָפּ אַזאַ טעטיקייט. עס איז דאָך איבעריק אונטערצושטרייכן אַז דאָס פֿאַרנעמט אַן אויבן-אָן אין פּסיכישן לעבן. אָבער אויך דאָ וואַרט נאָך דער דאָזיקער געדאַנק אויף ווייטערדיקער באַאַרבעטונג, און אחרון אחרון חביב — אויף עקספּערימענטאַלער באַשטעטיקונג.

Cannon, W. B. Organization for Physiological Homoestasis. Psychological Reviews, 1929. (20)

(21) לויט אַריסטאָטלען איז אַ ציל דאָס צו וואָס אַ טעטיקייט איז געווענדט. אַזאַ דעפֿיניציע איז מחייב אַ באַגריף נאָך איידער די טע-טיקייט הייבט זיך אָן. ממילא האָט דאָס אַ שייכות בלויז צו באַוואוסט-זיניקע צילן. אָבער אַ דעפֿיניציע אין ריין אָביעקטיווע טערמינען דערקלערט אַז: „ציל איז דער לעצטער און אומפֿאַרענדלעכער פּועל יוצא צו וועלכן געוויסע פּראָצעסן פֿירן געוויינטלעך דורך אָפּרופֿן זיך מיט אינערלעכע מאָדיפֿיקאַציעס אויף געביטענע אומשטענדן".

E. Rignano. Mind, Vol. 40, 1931, pp. 335-340.

(22) עטלעכע אַזעלכע שטריכן ווערן אָנגעגעבן אין די ערשטע דריי קאַפּיטלען פֿון מיין בוך „אַזוי זענען מענטשן", 1934.

(23) דער דאָזיקער קוק גיט אונדז, דאַכט זיך מיר, אַ קלאָרן אויס-גאַנג-פּונקט פֿאַר אַ שטעלונג צו דער פּראָבלעם וועגן דעם צי די כאַ-ראַקטער-שטריכן פֿון אַ מענטשן זענען טאַקע שטענדיקע אייגנס. זע, למשל, דעם וויכוח וועגן דעם אין

Allport, G. H. Review of P. M. Symonds' Diagnostic Personality and Conduct, 1931. Jour. Soc. Psycho. 1932, Vol. 3, p. 395.

Vernon, P. E. The Biosocial Nature of Personality, Psychological Review, 1933, 533-548.

צו קאַפּיטל צוויי

Beobachtunger ueber die Entwicklung der Seelefahigkeiten bei Kindern, 1787. (1)

Revue philosophique, I, 1876. (2)

Mind, II, 1877. (3)

Die Seele des Kindes, 1881. (4)

Annee Psychologique, 1905. (5)

Swift, E. J. Mind in the Making, 1909, 95. (6)

Raddie, Cecil, Abbotsholme, 1900. (7)

Croswell, T. R. L'Ecole de Roches, Pedagogical Seminary, Dec. 1900. (8)

Lietz, Dr. Herman, Land-Erziunsgsheime, 1898 (9)
W. Rein, Encyclopaedisches Handbuch der padogogik II Auflage.

Die Entwicklung der Zeichnerischen Begabung, 1905. (10)

(11) זיידל, ראָבערט, די צוקונפט-שול און אַרבעט-שול איבערגעזעצט ק. טעפּער און הערשעלע, 1923.

Fern, Elizabeth Byrne The Spirit of Freedom in Education, 1919. (12)

Dewey, John & Evelyn Schools of Tomorrow, 1915, Chapter III. (13)

" Ibid, 42. (14)

Dewey, John Individuality and Experience, Journal of the Barnes Foundation, 1926. (15)

Experimental Schools, Bulletin Nos 3, 14, 1917. (16)

Proceedings of the Fourth Annual Meeting of the National Council of Primary Education, Chicago, 1919. (17)

Judd, Charles H. The Psychology of Social Institutions, 1927, 335. (18)

צו קאַפּיטל דריי

Chrisman, Oscar The Historical Child, 1920, 37. (1)

Ibid, 51. (2)

Laurie, S. S. Historical Survey of Pre-Christian Education. (3)

(4) זע, למשל, ווי ער טייטש אויס די ענדערונגען אינם קאַמף-אינסטינקט אין פאַרשיידענע היסטאָרישע עפּאָכעס.
McDougall, An Introduction to Social Psychology, 1908, 279.

(5) זע אויך מעקדוגלס אופן פון כאַראַקטעריזירן מענטשלעכע האַנד-לונגען בכלל.
McDougall, Outline of Psychology, 1923, 43-46.

Spalding, D. A. Instinct with Original Observations of Young Animals. Popular Science Monthly, June, 1902. (6)

Breed, F. S. and Shepard, J. F. Maturation and Use in the Development of an Instinct. Journal of Animal Behavior, 1913, Vol. III, 274-285. (7)

Bird, Charles. The Relative Importance of Maturation and Habit in the Development of an Instinct, Pedagogical Seminary, 1925, Vol. 32, 68-91. (8)

Stoddard, G. D., and Wellman, B. L. Child Psychology, 1936, 186 ff. (9)

Wolley, H. T. Eating, Sleeping and Elimination. In Carl Murchinson's Handbook of Child Psychology, 1931, Ch. II, 31. (10)

Jones, M. C. The Conditioning of Childrens Emotions. In Carl Murchinson's Handbook of Child Psychology, 1931, 78. (11)

Gates, A. I., and Taylor, G. A. An Experimental Study of the Nature of Improvement Resulting from Practice in a Motor Function. Jour. Educ. Psychol. 1926, Vol. 17, 226-236. (12)

Gesell, A and Thomson, H. Learnig and Growing in Identical Infant Twins. Genetic Psychol. Monog. 1929, Vol. 6, 1-124.

Hicks, J. A. The Acquisition of Motor Skill in Young Children, University of Iowa Studies, Studies in Child Welfare, 1931, Vol. 4, No. 5.

Witty, P. A. and Lehman, H. C. The Instinct Hypothesis versus the Maturation Hypothesis, Psychol. Review, 1933, Vol. 40, 57. (13)

" Ibid, 56. (14)

צו קאַפּיטל פיר

James, W. Principles of Psychology, Vol. II, 583. (1)

Baegert, J. An Account of the Aboriginal Inhabitants of the Californian Peninsula. Annual Report of the Regents of the Smithsonian Institution for the year 1863, Washington, 1864. (2)

Coursault, J. H. The Principles of Education, 1920, 336. (3)

Finney, R. L. A Sociological Philosophy of Education, 1928, 363-4. (4)

Dewey, John Democracy and Education, 1916, 8-9 (5)

(6) אויב מיר ווילן אין זינען האָבן דעם דאָזיקן פונדאַמענטאַלן פּרינציפּ ווילן מיר איינזען אַז א. גאָלאָמב איז ניט אין גאַנצן אומגערעכט ווען ער זאָגט אַז: „באַנעמען (דורך די חושים), באַגרייפן (מיטן זינען), באַאַרבעטן — דאָס וועט דערגרייכט ווערן נאָר דורך סיסטעמאַטיזירטער אַרבעט און געהעריקער טרעניר ונג, און דאָס קען נאָר זיין דעמאָלט ווען זיין ענין וועט זיין געשטעלט ווי אַ לימוד אין ענגן זינען, ד"ה, אין מעטאָדאָלאָגישע פאָרמען". שול און לעבן נומ. 4, 1921.

Dewey, John and Evelyn Schools of Tomorrow, 1915, Chapter III. (7)

Goldenweiser, A. A. Early Civilization, 1922, 97. (8)

Kidd, D. The Essential Kaffir, 11. (9)

Kidd, D. Kaffir Socialism, 176-77. (10)

Goldenweiser, A. A. l. c. 256. (11)

Lowie, R. H. Primitive Religion, 1924. 215, 223. (12)

Lowie, R. H. l. c. 214. (13)

Curr, E. M. The Australian Race, Vol. I, 1886, 7, 54-5. (14)

Johnson, Sir Henry The Uganda Protectorate, 1902, Vol. 2, 829. (15)

Purvis, J. B. Through Uganda to Mount Elgon, 1909, 290. (16)

Dreslaar, F. B. Superstition and Education, 1907 (17)

Cook, James A Voyage Towards the South Pole and Round the World, 1797, Vol. I, 366. (19)

Wililams, F. E. Orokairo Society, 1930, 240-50. (20)

Hambly, W. B. The Origins of Education among Primitive Peoples, 1927. (21)

זע אויך דעם באַריכט וועגן די אויסגעצייכנטע דערציאונג-מע-טאָדן ביי אַ פּרימיטיוון שבט אין

Mead, Margaret Growing Up in New Guinea, 1930, Ch. 3.

Webster, H. Primitive Secret Societies, 1908, 51. (22)

Lummis, C. F. The Man Who Married the Moon, 1894, 5. (23)

Shortland, E. Traditions and Superstitions of the New Zealanders, 161. (24)

Lowie, R. Are We Civilized, 1929, 174. (25)

" " l. c. 176. (26)

" " l. c. 170. (27)

Ploss, H. Das Kind, Vol. II, 1882 285. (28)

Spencer and Gillen Native Tribes of Central Australia, 1924, 24. (29)

Goldweiser, A. l. c. 113. (30)

Todd, J. A. The Primitive Family, 1912, 164-6. (31)

Webster, l. c. 113. (32)

Chamberlain, A. F. Child and Childhood in Folk Thought, 1896, 198. (33)

Todd, l. c. 166. (34)

Todd, l. c. 167. (35)

Barnes, Earl and Mary Education among the Aztecs. Studies in Education, August 1896, 79. (36)

Grinnel, G. B. Blackfoot Lodge Tales, 1892, 190. (37)

Eastman, Chales, A. Indian Boyhood, 1902, 49. (38)

Eastman, l. c. 52-53. (39)

Miller, N. The Child in Primitive Society, 1928, 155. (40)

Webster, l. c. 50-51. (41)

Howitt, A. H. Native Tribes of South East Aus- (42)
tralia, 1904, 534. (42)

Webster, l. c. 42. (43)

Webster, l. c. 55. (44)

Spencer, F. C. The Education of the Pueblo Child, 1899, 79. (45)

Webster, l. c. 4. (47)

Webster, l. c. 7. (48)

Goldenweiser, l. c. 36. (49)

Bandelier, A. The Delight Makers, 1890, 19. (50)

Waitz, Th. Anthropologie der Naturvoelker, 1859, Vol. V, 110-111. (51)

Webster, l. c. 59. (52)

צו קאַפּיטל פינף

(1) דאָס איז נאַטירלעך מחויב אַז ירושה שפּילט אַ זיכערע ראָלע אין דער אַנטוויקלונג פון אָרגאַניזם. אָבער ווי מאָדנע עס זאָל ניט אויסקוקן זענען אויך פאַראַן אַזעלכע וואָס האָבן גענוג מוט אָפּצוליוקענען יעדע פאָרם פון ירושה, און דערקלערן אפילו רעפלעקסיווע באַוועגונגען דורך פאַקטאָרן וואָס שפּילן זייער ראָלע אין דער עמבריאָנישער אַנטוויקלונג. ממילא איז אפילו דער עלעמענטאַרסטער רעפלעקס אויך ניט מער ווי אַ מעכאַניזם וואָס שטאַמט אָפּ פון געוויסע ענדערונגען וואָס ווערן אַריינגעבראַכט אין פריערדיקע סתם באַוועגונגען. אַזוי שרייבט האָלט, דער „ראַדיקאַלער עמפּיריקער” אַז: „ אָבער פון אונדזער אַרבעט וועגן סתם באַוועגונגען זעען מיר אַז אַריינקומענדיקע (שפּירערישע) אימפּולסן שפּרייטן זיך אויס אויף אַ צעשוואומענעם אופן פון אַנהייב אָן, און די אַרבעט פון די נערוון-פאַרבינדונגען איז, פּונקט

פאַרקערט, צו פאַרשמעלערן דעם פאַרנעם פון מאַטאָרישן אויסשטראָם, און זיי פירן די אַריינקומענדיקע אימפּולסן אויף אַ באַשטימטן וועג פון ספּעציפיש פאַרקלענערטן ווידערשטאַנד".

Holt, E. B. Animal Drive and the Learning Process,1931, 36.

דאָס איז אַן עקסטרעמער בליק, און, ווי מיר דאַכט זיך, קען זיך האַלטן ניט באַרימען מיט קיין סך אָנהענגער אין דער דאָזיקער אויפפאַסונג. פונדעסטוועגן רירט דאָס ניט אָן דעם עצם געדאַנק פון אונדזער קלאַסיפיקאַציע וואָס איז אַוועקגעשטעלט געוואָרן אַזוי אַז איר גילטיקייט איז ניט אָפּהענגיק פון ירושה-סביבה טעאָריעס.

(2) דער דאָזיקער ביישפּיל איז אַבּיסל פאַרפירעריש. פון אים קען זיך אויסווייזן אַז יעדע צוועקמעסיקע טעטיקייט מוז דווקא זיין באַוואוסטזיניק. דאָס איז לחלוטין ניט ריכטיק. איך באַנוץ זיך אָבער מיט ביישפּילן פון באַוואוסטזיניקער צוועקמעסיקייט, ווייל דאָ זעט זיך דער ענין קלאָרער און בולטער, און אויך צוליב דער ספּעציעלער טעמע וואָס ווערט באַהאַנדלט אין דעם קאַפּיטל.

(3) די צאָל פאָרשונגען איבער די סימנים פון סאָציאַלן לעבן ביי עופהלעך איז אומגעהייער גרויס. זאָל דאָ גענוג זיין צו ברענגען עטלעכע כאַראַקטעריסטישע און גרינטלעכע צווישן זיי.

Bueler, Ch. The First Year of Life, 1930.

Bridges, K. M. Banham, A Study of Social Development in Early Infancy, Child Development, 1932, Vol.3, 324-41.

Berne, E. Van Cleave An Experimental Investigation of Social Behavior Patterns in Young Children. University of Iowa Studies, Studies in Child Welware, 1930, No. 3.

Bueler, Ch. The Social Behavior of Children, in Carl Murchinson's Handbook of Child Psychology, Revised Edition, 1933, 374-416.

(4) צוועקן און צילן, ד"ה, איין-טייליקע און פיל-טייליקע טעטיקייטן, אָדער שייכות-סיסטעמען, ווי אַ פונדאַמענטאַלע לעבנספאָרם, דריקן, פאַרשטייט זיך, אויס די פאַרשיידנסטע פּסיכישע קאָמפּאָנענטן, אָפּהענגיק פון פאַרנעם, אינהאַלט, אאַז"וו. עס וואָלט געווען אַ גוטער איינפאַל ווען מען קען אַזעלכע טעטיקייטן איינשפּאַנען אין דער ראַם פון פּראַקטישע טעסטן, און דערנאָך אויסגעפינען די קאָרעלאַציעס מיט פאַראַנענע אָנערקענטע טעסטן. דאָס וואָלט אונדז געגעבן אַ מעגלעכקייט צו קלאַסיפיצירן די פאַרשיידענע מדרגות פון איין-טייליקע און פיל-טייליקע טעטיקייטן און צו שטודירן דעם איבערגאַנג פון צוועקן צו

צילן. אויב מיר וואָלטן דאָ אויסגעפונען סימנים פון בסדרדיקער אַנטוויקלונג וואָלט עס געווען דער גרעסטער לוין וואָס אַזאַ אונטער־נעמונג וואָלט געקענט געבן.

(5) איך ווייס אַז דאָס וואָרט „תכלית" קלינגט מאָדנע ווען מען באַנוצט עס אין איצטיקן פאַל. אָבער פון שטאַנדפונקט פון דער געגע־בענער דעפיניציע איז עס גאַנץ ריכטיק. קענטיק אַז מען קען ניט אויסמיידן אַזעלכע מאָדנעקייטן ווען מען וויל צופיילן ווערטער אַז זיי זאָלן זיך אַריינפּאַסן אין וויסנשאַפטלעכער טערמינאָלאָגיע.

צו קאַפּיטל זעקס

Butler, N. M. Anaximader on the Prolongation of Infancy. Classical Studies in Honor of Henry Drisler, 1924, 8-11. (1)

Fiske, John The Meaning of Infancy. (2)

(3) די וואָס זענען מיט דעם ענין אין גאַנצן ניט באַקאַנט וועלן גע־פינען אַ קלאָרע, כאָטש זייער אַ קורצע שילדערונג פון פּאַוואָלאָווס ערשטע עקספּערימענטן (מיט אילוסטראַציעס) אין ד"ר. צמח שאַבאַדס „די זעלבסטשוץ פון מענטשלעכן אָרגאַניזם", „טאָז", 2טע אויפלאַגע, 1927, 82, א"וו.

Triplet, N. The Educability of the Perch, Am. Jour. Psychol. 1901, 354. (4)

Spalding, E. G. An Establishment of Association in Hermit Crabs, Eupaguvus Longicarpus. The Journal of Comparative Neurology and Psychology, 1904, 49-61. (5)

(6) די ליטעראַטור איבער באַדינגטע רעפלעקסן איז אומגעהייער גרויס. כדי צו קריגן אַ באַגריף וועגן די וויכטיקסטע עקספּערימענטן און השערות וואָס זענען מיט זיי פאַרבונדן, זע:

Pavlov, I. P. Conditioned Reflexes, 1927.

Woodworth, R. S. Contemporary Schools of Psycology, 1931, Chapter III.

Rexroad, C. N. An Examination of the Conditioned Reflex Theory. Psychological Review, 1933, Vol. 40, 1933, 457-466. (7)

Humphrey, G. The Nature of Learning, 1933, 189. (8)

" " l. c. 241. (9)

(10) זאָל דאָ דערמאָנט ווערן אַז פּאַוולאָוון אַליין — דעם פיזיאָלאָג — געפעלט לחלוטין ניט וואָס פּסיכאָלאָגן זענען געוועזן איבערגעאיילט און אָנגענומען אַז דער פּרינציפּ פון באַדינגען איז אַ לעצטער טערמין און איז בכוח צו דערקלערן אַלע פאָרמען פון לערן-פּראָצעס.

Pavlov, I. P. The Reply of a Physiologist to Psychologists. Psychological Review, 1932, V. 39, 91-126.

Thorndike, E. L. Animal Intelligence, 1911, 135. (11)

(12) אַהער געהערן אויך די דערשיינונגען וואָס די פּסיכאָאַנאַליטיקער רופן סובלימאַציע. זע וועגן דעם: ל. לעהרער, די פּסיכאָלאָגיע פון ליטעראַטור, 1926, 176.

Watson, J. B. Behavior, 1914, 256. (13)

Koffka, Kurt The Growth of the Mind, 1925, Ch. IV (14)

Journay of Animal Behavior, 1915. (15)

Kuo, Z. Y. The Nature of the Unsuccessful Acts and Their Order of Elimination in Animal Learning, Jour. Comp. Psychol., Feb. 1922. (16)

טאָלמאַן מאַכט אַ סך-הכל פון דריי עקספּערימענטאַלע אַרבעטן און קומט צום שלוס אַז ראַצן וועלן אויסקלייבן ניט בלויז דעם רוימלעך קירצערן וועג, נאָר אויך דעם וועג וואָס איז קירצער אין צייט. אויב עס וועלן זיין צוויי וועגן פון וועלכע איינער פירט גלייך צום עסן, און דער אַנדערער פאַרמאָגט אין דער מיט אַ שטייגל וואָס פאַרמאַכט זיך און די באַשעפעניש ווערט אויפגעהאַלטן אַ שטיקל צייט, וועט דער פרייער וועג, וואָס דויערט ווייניקער צייט, אויסגעקליבן ווערן. נאָך מער, ראַצן וועלן אויך אויסקלייבן דעם וועג וואָס איז „קירצער" בנוגע ווידערשטאַנד. אויב עס וועלן זיין צוויי קענדלעך אָנגעפילט מיט עסנוואַרג, און מען דאַרף ציען אַ שטריקל כדי זיי צו דערגרייכן, נאָר איין קענדל וועט זיין שווערער פונם צווייטן. וועט דער ראַץ אויסקלייבן דאָס לייכטערע קענדל.

Tolman, E. C. Psychology versus Immediate Experience. Philosophy of Science, 1935, Vol. II, 369.

Cason, H. Criticism of the Laws of Exercise and Effect. Psychol. Review, 1924, 397-417. (17)

Woodworth, R. S. Psychology, 1921, 414-415. (18)

Lashley, K. S. Studies of Cerebral Function in Learning, Psychol. Review, 1924, 369. (19)

(20) וועגן טאָרנדייקס געזעץ פון איבונג און ניט-איבונג זע די האַרבע קריטיק פון

Dunlap, K. A. Revision of the Fundamental Laws of Habit Formation, Science, 1928, 67.

אגב, טאָרנדייק אַליין האָט שוין זינט דעמאָלט קלאָר געמאַכט זיין שטעלונג אַז בלויז מיט איבערחזרן ווערט ניט פאַרשטאַרקט די גרייט-קייט זיך צו דערמאָנען. זע זיין אַרבעט:

The Influence of the Repetition of a Situation , Amer. Jour. Psychol. 1934, 420-428.

האַמפרי גיט איבער אַ סך-הכל פון אַסך פאָרשונגען וועגן דעם ענין און קומט צו אַזאַ פועל יוצא: „אויב דורך דער אַרבעט פון די, וואָס זייערע אויספאָרשונגען ווערן ציטירט אין דעם קאַפּיטל, וועט די ניט-פאַרטראָגלעכע נודנעקייט פון שטענדיקן חזרן לעקציעס סוף-כל-סוף פאַרלייכטערט ווערן אפילו בלויז פאַר איין שול יינגל, וועלן זיי, האָף איך, פילן, אַז זייער טרחא האָט באַקומען איר פולן שכר".

Humphrey, l. c. 164.

Smith and Guthrie Psychology in Terms of Behavior, 1921, 124. (21)

Bryan and Harter Studies in the Psychology and Physiology of Telegraphic Language, Psychol. Review, Vol. 4, 345-375. (22)

Mach, E. Erkenntniss und Irrthum, 1905. (23)
Dewey, John, How We Think, 1910.

Ruger, H. A. The Psychology of Efficiency. Archives of Psychology, No. 15, 1910. (24)

Peterson, Joseph Completenss of Response as an Explanation Principle in Learning. Psychol. Review, 1916. (25)

Kohler, W. Intelligenzpruefung an Menschenaflen, 1921. (26)

(27) למען האמת דאַרף צוגעגעבן ווערן אַז טאָרנדייק אַליין איז קיינמאָל ניט געווען עקסטרעם מעכאַניסטיש ווי מען שרייבט אים טייל-מאָל צו. לעצטנס האָט ער אַסך געביטן זיינע דריי געזעצן פון לערנען. צווישן די ענדערונגען איז באַזונדערס ווערט צו דערמאָנען דעם פאַק-טאָר פון אינערלעכער שייכות צווישן סטימול און אָפּרוף וואָס ער האַלט פאַר אַזוי וויכטיק אין לערנען. די אַלע ענדערונגען גיט ער

איבער אין זיינע לעצטע ווערק, ספּעציעל אינם גאָר לעצטן.
The Psychology of Wants, Interests and Attitudes, 1935.

זע אויך די קריטיק אויף דעם בוך פון
Tolman, E. C. Character and Personality, Vol. 4, 1936, 245.

(28) שנעל־אָראָפּפאַלנדיקע קרומעס ביים לערנען אַ נייע זאַך זענען טאַקע אַ זעלטנקייט, אָבער אַז זיי קומען פאָר בכלל, און ניט בלויז ביי מענטשן, איז אַ פאַקט וואָס מען קען ניט אָפּלייקענען.

(29) זע זיין אויסגעצייכנט בוך:
Tolman, E. C. Purposive Behavior in Animals and Men, 1932.

Dashiel, J. F. A Survey and Synthesis of Learning Theories. Psychol. Bulletin, Vol. 32, 1935, 261. (30)

זע אויך וואָרנערס אַרבעט וואָס באַווייזט אַז דער באַדינגטער אָפּרוף קען אויך פירן צו גאָר אַנדערע פיזיאָלאָגישע מעכאַניזמען. בלויז די ענד־רזולטאַטן זענען די זעלביקע, אַזוי אַז דער ענד־רעזולטאַט איז דער עיקר.

Warner, L. H. An experimental Search for the "Conditioned Response". Jour. Genetic Psychol. 1932, Vol. 41, 91-114.

זע פריער, נומ. 6, וועגן דעם זעלביקן ענין. זע אויך
Kohler, W. Gestalt Psychology, 1929, 298.
Kohler, W. The Mentality of Apes, 1925, 42-43. (32)

(33) דאָס איז אייגנטלעך דאָס זעלביקע וואָס אָגדען רופט „רע־דע־פיניציע", ד"ה, אַז אין פּראָצעס פון לערנען באַנוצט מען זיך מיט אויף ס'ניי דעפינירן זאַכן, ווייל מען הייבט אין זיי אָן צו זען עפּעס אַזעלכעס וואָס איז פריער געווען פאַרהוילן. זע
Ogden, R. M. Psychology and Education, 1926, 263.
Groos, K. The Play of Animals, 1898, 123. (34)
" " l. c. 131. (35)
Tarde, G. Les Lois de l'Imitation, 1904. (36)
James, William Psychology, 1890, Vol. II, 408. (37)
Cooley, C. H. Human Nature and the Social Order, 1902, 26. (38)
Thorndike The Original Nature of Man, 1913, 122. (39)
McDougall, W. Social Psychology, 1917, 102. (40)

Kirkpatrick, E. A. Fundamentals of Child Study, 1903, 58. (41)

Koffka, K. The Growth of the Mind, 1925, 312. (42)

Lorimer, F. The Growth of Reason, 1929, 30-31. (44)

צו קאַפּיטל זיבן

(1) לערער האָבן אָפּט גרויסע שוועריקייטן אָפּצוהאַלטן קינדער פֿון רעדן צווישן זיך. אַסך האַרץ-קלעמעניש און האַלדז-רייסעניש פֿון לערער האָט צו פֿאַרדאַנקען די ברענענדיקע ליידנשאַפֿט פֿון קינדער צו רעדן צווישן זיך. דאָס איז פּונקט אַזוי אמת ביי דערוואַקסענע מענטשן, אויף פֿאַרזאַמלונגען, פֿאַרוויילונג-פּלעצער, אד"ג. בלויז אַזעלכע וואָס מען האָט געבונג לאַנג טרענירט צו קאָנטראָלירן די שפּראַך ליידנשאַפֿט וועלן קענען איינזיצן און שווייגן בעת זיי זענען צווישן מענטשן. דאָס איז זייער אַן אָנזעעוודיקער חילוק צווישן אינטעליגענטע מענטשן און פּראָסטאַקעס אין אַ טעאַטער, אָדער ביי ענלעכע געלעגנהייטן. די וואָס האָבן ביי זיך ניט אַנטוויקלט די געהעריקע אָפּהאַלטערישע מעכאַניזמען אויף צו קענען דערשטיקן אין זיך די איינדרוקן פֿון מאָמענט וועלן פֿאַרשאַפֿן די גרעסטע אומאָנגענעמקייטן זייערע שכנים.

(2) דער פֿאַרלאַנג צו אינפֿאָרמירן דאַרף ניט דווקא פֿאַרשטאַנען ווערן ווי עפּעס עלעמענטאַרס אין פּסיכישן לעבן, אויף דער מדרגה פֿון איינגעבוירענע רעפֿלעקסיווע פֿאַרבינדונגען, אָדער אַנדערע איינגעבוירענע טענדענצן. מסתמא האָבן מיר דאָ צו טאָן מיט אַ נייגונג וואָס שעפּט אירע כוחות סיי פֿון איינגעבוירענע, סיי פֿון צוגעקראָגענע אייגנשאַפֿטן. יעדנפֿאַלס, די מיליאָנען אופֿנים אויף וועלכע מענטשלעך לעבן דריקט זיך אויס זענען אַ קוואַל פֿון זיכערע ראיות אַז אַ פּסיכישער פֿאַקטאָר דאַרף ניט דווקא זיין עלעמענטאַר כדי ער זאָל זיין שטאַרק און ווירקעוודיק.

Washburne and Stearns, New Schools in the Old World, 1926, 110 ff. (3)

(4) עס איז אַ ספק צי אין צופֿעליקן לעבן קענען גאָר אַרויסקומען אָט די פֿיינע לערן-רעזולטאַטן מיט אַזאַ לייכטקייט ווי זיי וואַקסן אַרויס אויף אַן אומדירעקטן אופֿן פֿון לימודיסטישע סיטואַציעס. גראָד די בכיוונדיק צוגעגרייטע באַדינגונגען וואו מאַטעריאַלן פֿון באַשטימטע פֿאָרמען און אין באַשטימטע פּאָזיציעס ווערן באַוואוסטזיניק און אויסגערעכנט אַוועקגעשטעלט, מיט אַ קלאָרן ציל אין געדאַנק פֿון די אַוועקשטעלער, גראָד דאָ ווערט געשאַפֿן אַן אַטמאָספֿערע פֿון צופֿעליקייט, אָדער אומדירעקטקייט וואָס קען פֿירן צו די סאַמע דעליקאַטסטע און קאָמפּליצירטסטע האַנדלונג-אופֿנים פֿון מענטשלעכן אָרגאַניזם. דאָס

וואָס מיר רופן „באַציאונג" איז פון אַזאַ סאָרט, און עס ווערט על פּי רוב געשאַפן ווי אַ ממילאדיקער, אומדירעקטער פּועל יוצא פון גע־לונגענע לימודיסטישע סיטואַציעס.

(5) זע, למשל, די דעפיניציע פון „פאַקט" ביי
Barry, F. The Scientific Habit of Thought, 1928,96.

אין יעדן אַזוי־גערופענעם „פאַקט" שטעקט סוף־כל־סוף אַ געוויסער אויסטייטש וואָס מיר לייגן אין אים אַריין: „אויב מיר ווילן אַ באַריכט פון ניט־אויסגעטייטשטער דערפאַרונג דאַרפן מיר בעטן אַ שטיין ער זאָל אונדז באַריכטן זיין אויטאָביאָגראַפיע".
Whitehead, A. N Process and Reality, 1929, 22.

וועגן דעם זע אויך די באַמערקונג פון
Bentley, A. F. Behavior, Knowledge, Fact. 1935, 386-387.

(6) Radin, P. The Primitive Man as Philosopher.

(7) די אַבסאָלוטישסטישע טענדענץ ווייזט זיך אָפּט אַרויס ביי גע־לערנטע ווען זיי רעדן מיט צופיל זיכערקייט גראָד דאָרט וואו על פּי שכל וואָלטן זיי געדאַרפט זיין מער צוריקגעהאַלטן. אַזאַ וויסנשאַפטלעך ניכטערער היסטאָריקער ווי ראָבינסאָן שטעלט זיך איין פאַרן געדאַנק אַז די געשיכטע האָט זיך איר נאָרמאַלן גאַנג, און איר איינגעשטעלטן טעמפּאָ. ער אַרגומענטירט אַזוי: „האָט ווען געטראָפן אַז פייערדיקע ראַדיקאַלן זאָלן באמת אַריינגענומען אין זייערע הענט די רעגירונגס־לייצעס אויף אַ לענגערער צייט און פירן דאָס לאַנד מיט שווינדלענ־דיקער שנעלקייט? עס וועט זיין זייער שווער פאַר די קאָנסערוואַטיוון צו ברענגען היסטאָרישע ביישפּילן. אָבער דאָס ערשטע וועגן וואָס זיי וועלן טראַכטן וועט זיכער זיין די פראַנצויזישע רעוואָלוציע. דאָס איז בלי ספק אַ גאַנץ נישקשהדיקער ביישפּיל, גיכער ווי יעדער אַנדערער אין דער גאַנצער פאַרצייכנטער געשיכטע פון דער מענטשהייט. אָבער קאַמיל דעמולען, איינער פון די טייערסטע קרבנות פון יענער רעוואָ־לוציע, וואַרפט די שולד פון דער גאַנצער זאַך, מיט זייער געזונטע ראיות, אויף די קאָנסערוואַטיוון אַליין.
Robinson, J. H. New History, 1913, 259.

דאָס איז געשריבן געוואָרן אין 1913, און אין 1917 איז פאָר־געקומען די באָלשעוויסטישע איבערקערעניש.

די געשיכטע פון דער וויסנשאַפט איז פול מיט אַזעלכע ביישפּילן. לאָמיך ברענגען כאָטש נאָך איינעם. לאָרד בעיקאָן, דער וואָס האָט זיך אַזוי שטאַרק איינגעשטעלט פאַר דער אינדוקטיווער מעטאָדע, שטעלט זיך אָפּ אויף דעם וואָס אַ הילצערנע פייל וואָס האָט ניט קיין אייזערנעם שפּיץ וועט טיפער דורכלעכערן די הילצערנע זייטן פון אַ שיף ווי אַזאַ וואָס האָט אַן אייזערנעם שפּיץ. ער דערקלערט דאָס דורך דער ענלעכקייט צווישן די מאַטעריאַלן פון פייל און שיף. פאַרשטייט זיך, אַז ווען

ער וואָלט דאָס אויספּרובירט וואָלט ער גלייך דערזען אַז די גאַנצע מעשה איז אַ נעכטיקער טאָג.

(8) קוקנדיק פון דרויסן איז אַ ריין רוימלעכע שייכות טאַקע ניט מער ווי אַ קלייניקייט. עס איז אָבער זייער מעגלעך אַז אַזעלכע שייכותן זענען מחייב געוויסע אינערלעכע שייכותן וואָס זענען נאָך ניט קלאָר. אַזאַ השערה איז שוין געמאַכט געוואָרן אין עמבריאָלאָגיע. זע וועגן דעם:

Woodger, J. H. Biological Principles, 1929, 353.

Lowie, R. Are We Civilized? 1929, 175. (9)

(10) דאָס ווייזט זיך אַרויס מיט ברוטאַלער בולטקייט אין דער איצטיקער צייט אין די לענדער וואו עס זענען פאָרגעקומען גרויסע איבערקערענישן. זע

Crichton-Miller, H. Educational Ideals and The Destinies of Peoples, Psychology and Modern Problems, Hadfield, J. H. (Editor), 1936. Ch. V.

Finney, R. L. A Sociological Philoysophy of Education, 1928, 364. (11)

Washburn and Stearns Better Schools, 1928. (12)

Dewey, J., Democracy and Education, 63. (13)

(14) די שאַרפע אָפּגרענעצונג צווישן „צוגרייטונג" און „לעבן" הייבט אויף ווידעראַמאָל די פראַגע וועגן דעם דואַליזם וואָס ווערט אַריינגעבראַכט צווישן „מיטלען" און „צילן". מיר האָבן די פראַגע שוין פריער באַרירט, אָבער איצט ווערט אויפגעהויבן די אייגענע פראַגע כאָטש אונטער אַן אַנדער נאָמען. אַז מען וויל קען מען זאָגן אַז איינקויפן אויף שבת איז „צוגרייטונג" און די שבתדיקע סעודה איז „לעבן", אָדער אַז גרייטן צום טיש איז „צוגרייטונג" און דאָס עסן גופא איז „לעבן". אָבער דאָס וואָלט דאָך געווען אַן אומזיסטער ריס אין אַ גאַנצן לעבנס-פּראָצעס וואו דער ענדלעכער מאָמענט קען ניט פאָרקומען אָן די פריערדיקע וואָס גיבן אים דעם זינען פון ענדלעכקייט. עס איז אייגנטלעך אַ גרויסער טעאָרעטישער שאָדן וואָס מיר גיבן דעם ענדלעכן מאָמענט די אויסצייכענונג וואָס מיר באַטיטלען אים מיט „לעבן" בעת מיר האַלטן די איבעריקע טריט, וואָס פירן צו אים, אין דער נידעריקער פּאָזיציע פון „צוגרייטונג". דאָס מאַכט דעם איינדרוק אַז צוגרייטונג איז עפּעס זייטיקס וואָס דאָס לעבן קען זיך גאַנץ גוט באַגיין אָן דעם.

נאָך מער, דאָס וועט הייסן אַז מיר נעמען אַרויס פונם אַזוי-גערופענעם ענדלעכן מאָמענט (וואָס איז אין אַ באַשטימטן זינען אַן ענדלעכער מאָמענט, אָבער בלויז אין אַ באַשטימטן זינען) דעם צוגרייטנדיקן

כאַראַקטער פאַר אַלץ וואָס קומט נאָך אים. ווען מען זאָל אויפפאַסן די זאַך אויף אַזאַ אופן וועט אויסקומען אַז דאָס לעבן באַשטייט פון אָפּגעריסענע גענייסנדיקע מאָמענטן צווישן וועלכע עס איז קיין שום שייכות ניטאָ; אַז יעדער ענדלעכער מאָמענט איז ניט בלויז ענדלעך אין אַ באַשטימטן זינען נאָר אַז ער פאַרמאָגט אין זיך אַן אבסאָלוטע ענדלעכקייט. אונדזער באַוואוסטזיין פון לעבן ווי פון אַן אָרגאַנישער גאַנצקייט וואָלט דעמאָלט געווען אוממעגלעך. אַזוי קומט אויס אַז דורך אָפּרייסן די צוגרייט-מאָמענטן פון אַלגעמיינעם לעבנס-פּראָצעס און אַוועקשטעלן זיי אויף אַ נידעריקער מדרגה צעשטערן מיר דורך דעם דעם זינען פון לעבן גופא.

(15) עס קען קיין ספק ניט זיין אַז דערין איז זייער פיל שולדיק דער פאַקט וואָס די אַנטוויקלונג פון די שול-מדרגות איז געגאַנגען פון אויבן אַראָפּ, פון אוניווערזיטעט צום קינדערגאָרטן. וואָרים אַזוי שנעל ווי דאָס אָרגאַניזירטע „איבערגעבן" — די שול האָט געהאַט פאַר זיך אַ צייטיקן עלטער, איז שוין ניט שווער געווען אַריינצוברענגען די אַבסטראַקטערע ענינים פון פאָרמעלער העכערער בילדונג. פאַר אַ העכ-בערן יונגנטלעכן עלטער זענען די אינטעלעקטואַליזירטע פאָרמען פון דער טראַדיציאָנעלער שול-פּראָגראַם מער אָדער ווייניקער צוגעגנלעך, זענען זיי ממילא געוואָרן באַפעסטיקט. דאָס האָט פשוט קיין מעגלעכקייט ניט געגעבן עס זאָל זיך פילן אַ נויט אין אַנדערע מעטאָדן פאַר דער עלעמענטאַר שול. אמת, איינצלנע לערער, ווי פריער אָנגעמערקט, האָבן יאָ דערפילט אַזאַ נויט, אָבער דאָס האָט ניט אָנגערירט די גרעסערע שול-סיסטעמען. וואָרים אינסטיטוציעס זענען בטבע קאָנסערוואַטיוו און קענען ניט אַזוי לייכט אויפכאַפּן די פאָדערונגען פון דער צייט. אויף אַזאַ אופן האָט זיך אַלץ מער און מער געלייגט דער טראָפּ אויפן „וואָס" פון איבערגעבן און עס איז איגנאָרירט געוואָרן דער „ווי אַזוי" פון איבערנעמען.

(16) ווען מיר פאַסן אויף די געזעלשאַפטלעכע תכליתן ניט ווי אַ מין אינטעלעקטועלן מעניו אין דערציאונג, נאָר ווי אַ קאָנקרעטע שול-פּראָגראַם פון קינדער פון דער איצטיקער וועלט, איז שוין די לאַגע גאָר אַן אַנדערע. דאָ זענען פאַראַן ממש מוראדיקע פּראָבלעמען. עס האַנדלט זיך וועגן שאַפן אַ געוויסן סטאַנדאַרט צו מעסטן די ריכ-טיקייט אָדער גענויגקייט פונט טראַדיציאָנעלן מעניו פון שטאַנדפּונקט פון איצטיקע פאָדערונגען פון געזעלשאַפטלעכן לעבן; וועגן אַ געוויסן פּרינציפּ לויט וועלכן טראַדיציאָנעלע פּראָגראַמען זאָלן ניט באַהערשן די שול בלויז מיטן כוח פון טראַדיציע, און ניט געבראָכן ווערן לויט די קאַפּריזן פון פּראָפּאַגאַנדיסטישע מאָדע-רעפאָרמער, נאָר זאָלן קענען געענדערט ווערן לויט וויסנשאַפטלעך קאָנטראָלירטע פאַקטן פון געזעלשאַפטלעכע תכליתן אַזוי ווי זיי ווייזן זיך אַרויס אין גאַנג פון דער צייט; וועגן עקספּערימענטאַלע מעטאָדן ווי אַזוי צו בויען, איבערבויען און ענדערן שול-פּראָגראַמען. אָט די אַלע, און נאָך אַסך,

אומגעהייער וויכטיקע פּראָבלעמען זענען פאַרבונדן מיט דער פראַגע פון געזעלשאַפטלעכע תכליתן ווען זיי ווערן פאַרוואַנדלט אין שול-פּראָגראַמען. מיר וועלן זיך נאָך שפּעטער אומקערן צו דעם ענין.

(17) The Twenty Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, 1926, 11-28.

צו קאַפּיטל אַכט

(1) Robinson, Edward, S. Play—Encyclopedia of Social Sciences, Vol. 12, 160.

(2) Patrick, G. T. The Psychology of Play. Pedagogical Seminary, Vol. 21, 469-484.

זע אויך זיין שפּעטערדיק ווערק וועגן דעם זעלביקן ענין:
The Psychology of Relaxation, 1916.

(3) ראַבינסאָן שרייבט אַז די רעקרעאַטיווע טעאָריע פון שפּיל ווערט צוגעשריבן דעם באַרימטן אידישן סאָציאַל-פּסיכאָלאָג מאָריץ לאַצאַרוס. זע פריער נומ. 1.

(4) McDougall, W. Social Psychology, 1917, 112.

(5) עס זענען פאַראַן אַזעלכע וואָס דערקלערן שפּיל דורכן אינסטינקט צו מאַניפּולירן, צו פאַרנעמען זיך מיט אַלץ וואָס פאַלט אַריין אין דער האַנט. דער רוסישער קינדער-פּסיכאָלאָג סיקאָרסקי דריקט אויס אַן ענלעכן געדאַנק ווען ער האַלט אַז שפּיל נעמט זיך פונם אינסטינקט צו עקספּערימענטירן. דאָס וואָלט אפשר געקענט דערקלערן פאַרוואָס קינדער האָבן אַ חשק פאַנאַנדערצונעמען אַ זייגער און זען „פון וואַנען די פיס וואַקסן", אָבער באין אופן ניט פאַרוואָס זיי האָבן ליב צו שפּילן אין באַהעלטעניש, יאָגעלעך, אָדער פאַרוואָס דערוואַקסענע האָבן אַזאַ חשק צו שפּילן אין קאָרטן, אד"ג. אין אַלגעמיין דאַרף נאָך באַוויזן ווערן אַז ס'איז פאַראַן אַזאַ זאַך ווי אַן „אינסטינקט צו עקספּערימענטירן". עס איז בכלל ניט קלאָר וואָס מיר זאָלן פאַרשטיין אונטערן באַגריף „עקספּערימענטירן" ווען עס האַנדלט זיך וועגן קינדער.

די פּסיכאָ-אַנאַליטישע טעאָריעס פון שפּיל קען מען זיך לייכט משער זיין. פאַר די אַלע וואָס האַלטן מיט פרוידן איז שפּיל אַ סעקסועלע מאַניפעסטאַציע. לויט יונגן וועקט זיך אויף אין שפּיל דאָס אומבאַוואוסטזיין פון מענטשלעכן מין בכלל. אַזאַ געדאַנק גלייכט זיך אויס מיט דער טעאָריע פון סטענלי האָל, וואָס ווערט אָנגעגעבן און אַנאַליזירט ווייטער אין קאַפּיטל. פאַר אַלפרעד אַדלערן איז שפּיל אַן אויסדרוק פון דעם וואָס קינדער פילן אַז זיי זענען ניט אַדעקוואַט פאַר די פאָדערונגען פון לעבן. אַלץ וואָס מען קען זאָגן וועגן די

דאָזיקע טעאָריעס איז אַז זיי זענען בלויז גענעראַליזירטע אַבסטראַק-ציעס וואָס לאָזן אויס מער ווי זיי דערקלערן.

מיט דריי יאָר צוריק האָט פּראָפעסאָר שניאורסאָן פאַרעפנטלעכט אַ בוך וועגן שפּיל (חלום און שפּיל, וואַרשע 1934), וואָס אַ טייל דערפון איז דערשינען נאָך מיט עטלעכע יאָר פריער („דאָס וועזן פון שלאָף און חלומות", מענטשוויסנשאַפט, מערץ, 1931). עס ווערט דאָרט געצויגן אַ פּאַראַלעל צווישן חלום און שפּיל, וואָס זעט אויס אין פלוג צו זיין זייער אַ טרעפלעכער פאַרגלייך. אַן ענלעכן פאַרגלייך געפינט מען שוין ביי נאָוואַליסן וואָס דער פיזאָלאָג בורדאַך ציטירט מיט הסכמה (פרויד גיט דאָס איבער אין ערשטן קאַפּיטל פון זיין „טראַומדויטונג"). אָבער ניט וויכטיק איז דאָך דער פאַרגלייך. דער עיקר איז פּראָפעסאָר שניאורסאָנס טעאָריע וואָס האַלט אַז די פונקציע פון שפּיל איז צו וועקן דעם לעבנס-אימפּעט, און דאָרט וואו עס פעלט דער שפּיל-עלעמענט פירט דאָס צו נערוועזיטעט ווי אַ „דעפיציט פון לעבנס-אימפּעט".

פאַרוואָס דאָס זאָל זיין אַזוי איז שוין, אין אַזאַ פאַל, ווייניקער וויכטיק. דער עיקר איז וואָס פּראָפעסאָר שניאורסאָן שטעלט דאָס אָוועק ווי אַ פאַקט, און זיין בוך פאַרנעמט זיך מיט ציען די קאָנסעקווענצן פון דעם פאַקט.

אַזעלכע זאַכן קענען, פאַרשטייט זיך, בלויז דעצידירט ווערן אין קליניזשער פּראַקטיק. איז אָבער דער חיסרון, דער שרעקלעכער חיסרון, וואָס קיין קליניקער אין דער וועלט האָט נאָך דעם דאָזיקן „פאַקט" ניט באַשטעטיקט. פאַרוואָס אַזאַ אומגעהייערע, פּראַקטיש וויכטיקע פּסיכיאַטרישע אַנטדעקונג זאָל יאָרן לאַנג בלייבן אין די הענט פון איין איינציקן מענטשן — בעת די וועלט איז פול מיט נערוועזע קינדער וואָס מען וואָלט לייכט געקענט היילן דורך קאָרעגירן זייער שפּיל-טעטיגקייט — איז ממש אַ חידוש נפלא.

עטלעכע טעאָריעס וועגן שפּיל, וואָס זענען ענלעך צווישן זיך, און דעקן בלויז אַ טייל פונם פעלד, וועט דער לייענער געפינען ביי

Robinson, E. S. The Compensating Function of Make-believe in Play. Psychological Review, 1920, V. 27, 429-439.

Thorndike, E. L. Educational Psychology (Brief Course), 1904, 66-68.

אַ מאָדיפיקאַציע פון אָט די טעאָריעס אין דער פאָרם פון גענעראַליזירטע פּרינציפּן גיט אָן

Gilliland, A. R. Genetic Psychology, 1933.

(6) דער געדאַנק אַז די פאָרם פון קינדער-שפּיל נעמט זיך פון נאָכ-מאַכן די טעטיקייטן פון דערוואַקסענע ווערט אויך אויסגעדריקט פון פּלאָסן. דער דאָזיקער שרייבער וויל דורך דעם דערקלערן די פאַרשיידנ-

קיוט אין שפּיל-טעטיקייט ביי קינדער פון פאַרשיידענע פעלקער. פאַר אונדז איז באַזונדערס אינטערעסאַנט זיין מאָדנער בליק אויף שפּילערייען ביי יידישע קינדער. זע:

Ploss, H. Das Kind, 1882, II, 296.

Hall, G. Stanley Adolescence, 1904, I, 202. (7)

Johnson, G. E. Education by Plays and Games, 1907. (8)

Lee, Joseph, Play in Education, 1915. (9)

Gulick, L. H. A Philopsophy of Play. (10)

Curtis, H. S. Education Through Play, 1915. (12)

Appleton, L. E. A Compartive Study of the Play Activities of Adut Savages and Civilized Children, 1910, 82. (12)

Groos, Karl Die Spiele der Thiere, 1907. (13)
" " Die Spiele der Menschen, 1907.

(14) וויליאַם שטערן איז זיך סומך אין זיין דערקלערונג פון שפּיל אי אויף דער ספּענסער-שילער טעאָריע, אי אויף דער טעאָריע פון קאַרל גראָאָס. אָבער וועז צוויי טעאָריעס, אין זייער באַזונדערקייט זענען ניט אַדעקוואַט, ווערן זיי נאָך ניט בעסער דערמיט וואָס מען באַנוצט זיך מיטביידע צוזאַמען. זע:

Stern, W. The Psychology of Early Childhhod, 1924, 95-100.

Appleton, L. E. Ibid, 79. (15)

אַ פיזיאָלאָגישע באַשטעטיקונג פון די דאָזיקע פאַקטן גיט אונדז אַזאַ אָנגעזעענער פאָרשער ווי באָלדווין. ער שרייבט: „פיזיאָלאָגישער עלטער האָט אַ דירעקטע שייכות צו פיזישער דערציאונג און קאָנטראָלירטער שפּיל. קינדער שפּילן זיך געוויינטלעך מיט יינגלעך און מיידלעך פון זעלביקן פיזיאָלאָגישן עלטער. אָבער ניט בלויז דאָס, אפילו דער סאָרט שפּילעריי אין וועלכער זיי באַטייליקן זיך זענען אָפּהענגיק פונם עלטער פון פיזיאָלאָגישער צייטיקייט.

„פיזיאָלאָגישער עלטער האָט אַ דירעקטע שייכות צו גייסטיקער צייטיקייט. דאָס קינד וואָס איז פיזיאָלאָגיש רייפער האָט אַנדערע באַציאונגען, אַן אַנדער סאָרט עמאָציעס, אַנדערע אינטערעסן, איידער דאָס קינד וואָס איז פיזיאָלאָגיש יינגער, כאָטש פון זעלביקן כראָנאָלאָגישן עלטער".

Baldwin, B. T. The Physical Growth of Children from Birth to Maturity. Unnversity of Iowa Studies, First Series, No. 50, June 1, 1921.

Fenton, J. C. A Practical Psychology of Babyhood, 1925. (16)

Fenton, l. c. 26-27. (17)

Stern, William, 69. (18)

אַז מיר האַלטן שוין דערביי איז ווערט איבערצוגעבן די רייד פון אַן אַנגעזעענעם פאָרשער אין גענעטיק: „די געזעצמעסיקייט פון פּסיכאָלאָגישן וואַקסן דריקט זיך אויס אין דער טענדענץ פאַר פאָרם-פולקייט וואָס מענטשלעכע האַנדלונגען ווייזן תמיד אַרויס. די האַנדלונגען פון קליינעם קינד פאַרמאָגן בטבע אַ באַשטימטע פאָרם. קיינמאָל ווערט ניט דאָס בילד פון נאָרמאַלער האַנדלונג אַזוי צעוואָרפן און פאַרמלאָז ווי אַ צעשוואומענער וואָלקן. אפילו די צופעליקע באַוועגונגען פון אַן עופעלע פון איין חודש זענען ניט אין גאַנצן סתם-אַזוי-זיך. וואָס אָפּגעהיטענער מיר פאָרשן אַלץ מער נעמען זיי אָן באַשטימטע געשטאַלטן. עס איז אין דער אמתן גאָר ניטאָ אַזאַ זאַך ווי פולשטענדיקע כאַאָטישקייט אין לעבן פון קינדער. ממילא איז די „צופעליקע טעטיקייט" פון אַ צוויי-חדשמדיק קינד, אַנדערש פון אַן איין-חודשדיקס. עס איז אַנדערש ווייל עס האָט אַן אייגענע פאָרם.

„דאָס זעלביקע איז מיטן עמבריאָ. זיינע האַנדלונגען זענען אין קיין שום זינען ניט אַמאָרפיש, נאָר, ווי מינקאָווסקיס פאָרשונגען האָבן געוויזן, ווייזן זיי זיך אַרויס אין גאַנץ קלאָרע רעפלעקסן — לאַנגע, קורצע, דיאַגאָנאַלע, און פוס-באַוועגונגען, רעפלעקסן פון קערפערלעכן שטעל, ריטמישע און אָפּהאַלטערישע דערשיינונגען. די דאָזיקע האַנדלונג-מוסטערן האַלטן זיך ביי אַן איינגעאָרדנטן גענעטישן סדר אין זייער אַרויסקומען. גענעטישער סדר איז אַליין אַן אויסדרוק פון אַן אויסגעאַרבעטער פאָרם".

Gessel, A. The Guidance of Mental Growth in Infant and Child, 1930, 275-76.

Preyer, W. The Senses and the Will, 1890, 188. (19)

Shinn, M. W. The Biography of a Baby,1900, 109. (20)

(21) כעזין, י. (דר. י. רובין) פון כעזעלעס טאָג-בוך, 1923, 3.

Lehman, H. C. and Witty, P. A. Psychological Review, 1926. (22)

Journal of Educational Psychology, 1927. (23)

Isaacs, Susan The Intellectual Growth in Young Children, 1930, 57-58. (24)

Stern, l. c. 99. (25)

(26) כאָטש שול־פירער זינט פריִבעלן האָבן ניט געקאַרגט קיין לויב־געזאַנגען פאַר שפיל. טייל האָבן אָפּגעגעבן שפּיל דעם אויבן־אָן, אין סאַמע ערשטן צוגאַנג צו דער טעאָריע און פּראַקטיק פון דער שול, ווי, למשל,

Hetherington, C. W. The Demonstration Play School of 1913, University of California Pub. Education, 1914, Vol. 5, No. 2, 241-288.

צו קאַפּיטל ניין

Kilpatrick, William H. The Project Method, Teach- (1)
ers' College Record, September, 1918.

Parkhurst, Helen Education on the Dalton Plan, (2)
1922, 18.

Lynch, A. J. The Rise and Prfogress of the Dalton (3)
Plan, 1926, 4.

(4) גאָלאָמב, א. „די נייע שול", נומער 2 און 3, 1926.

Collings, Ellsworth, An Experiment with a Project (5)
Curriculum, 1923.

(6) זע באַמערקונג (48) צו קאַפּיטל 13.

(7) כמעט יעדע שול, ווער רעדט שוין פון עקספּערימענטאַלע שולן, באַנוצט זיך היינטיקע צייטן מיט קאָנסטרוקטיווער טעטיקייט. כמעט אין אַלע שול־פּראָגראַמען גייען שוין אַריין עקסקורסיעס, באַזוכן אין באַשטימטע פּלעצער צוליב ספּעציעל אינטערעסן, באַזונדערע אויפגאַבן פאַר קינדער לויט פריוויליקן אויסקלייב, זעלבסטפאַרוואַלטנדיקע פונקציעס, קלייבן מאַטעריאַלן פון צייטונגען, ביכער, אָדער פון דער פיזישער וועלט, מאַכן מאַפּעס, טאַבולירן פאַקטן, אויסער־פּראָגראַם טעטיקייט, אד"ג.

Rugg, Harld A Critical Appraisal of Current (8)
Methods of Curriculum Making. Twenty Sixth Year Book of the National Society for the Study of Education, 1926, 436.

(9) דער דאָזיקער פּלאַן איז געבויט אויף דעם וואָס עטלעכע קלאַסן צוזאַמען מיט זייערע לערער שטעלן צונויף איין גרופּע. זיי פּלאַנעווען זייער אַרבעט צוזאַמען און פירן זי דורך סיי צוזאַמען, סיי באַזונדער. יעדער לערער איז פאַראַנטוואָרטלעך פאַר אַ געוויסער טייל פון שול־פּראָגראַם. די לערער האָבן אָפטע קאָנפערענצן אויף וועלכע זיי אַרבעטן

אוים פּלענער פּאַר וויטערדיקע פּאַרמעלע און אומפאָרמעלע טעטיקייטן און רעדן זיך דורך וועגן יעדן באַזונדערן תלמיד. עס קומען אויך פּאַר אַלגעמיינע פאַרזאַמלונגען פון די קינדער און לערער פון דער גרופּע אויף וועלכע עס ווערן אָפּגעגעבן באַריכטן פון דער גאַנצער אַרבעט. די קאָאָפּעראַטיווע גרופּעס זיינען אייגנטלעך אַ מין שול אין אַ שול. דערווייל ווערט דער פּלאַן אָנגעווענדט אין שולן מיט טראַ-דיציאָנעלע פּראָגראַמען. מען קען, פאַרשטייט זיך, אויך אָנווענדן דעם זעלביקן פּלאַן אויף מער מאָדערניזירטע פּראָגראַמען. דעמאָלט קען ער זיך גאַנץ גוט צופּאַסן צו יינגערע עלטערס. דער גאַנצער פּלאַן איז פאָרגעלייגט געוואָרן אין אַ סעריע אַרטיקלען אין

Educational Method, 1929.

פון דעמאָלט אָן זענען זייער אָפט דערשינען אַרטיקלען אין דעם זעלביקן זשורנאַל וועגן דעם ענין.

Mossman, L. C. Analysis of the Theories Basic to Curriculum Construction, Teachers' College Record, 1925. (10)

Caldwell, Otis W. The Lincoln Experimental School. Twenty Sixth Yearbook, etc. 1926, 275. (11)

(12) און אפשר נאָך מער ווי אַ וויסנשאַפט. וואָרים די פּראָגראַם מוז דאָך סוף-כל-סוף זיין פאַרבונדן מיט געוויסע פונדאַמענטאַלע אַלגעמיינע הנחות און אַזוי פיל אָפּהענגיק פונם אופן ווי זי ווערט דורכגעפירט. פון קערשענשטיינערן ווערן ציטירט אַזעלכע ווערטער: „דער געבוי פון דער שול-פּראָגראַם קען ניט באַשלאָסן ווערן בלויז וויסנשאַפטלעך; נאָך אַלעם איז עס אַ קונסטווערק, אָרגאַניש אַנטוויקלט. און אַן איינקייט אין זיך אַליין". זע

Alexander, Thomas and Parker, Beryl The New Education in the German Republic, 1929, 282.

Washburne, Carlton Basic Facts Needed in History and Geography. Building a Fact Course in History and Geography. Twenty-second Year Book, etc., 1923. (13)

The Winnetka Social Science Investigation. Elementary School Journal, 1922.

Caldwell, Otis W. The Lincoln Experimental School. Twenty Sixth Year Book, etc. 1926.

Charters, W. W. Curriculum Construction, 1923, PartII.

Snedden, D. Planning Curriculum Research. School and Society, 1925.

Babbit, F. How to Make a Curriculum, 1924.

Pinkevitch, Albert P. The New Education in the Soviet Republic, 1929, X. XI.

(14) Washburne and Stearns Better Schools, 1928, 148

(15) Wilson, G. M. A survey of the Social and Business Uses of Arithmetic. Teachers College Contribution to Education, No. 100, 1919.

(16) די דאָזיקע אַרבעט איז נאָך גענוג הינטערשטעליק ביי פעלקער וואָס זענען גרעסער, ךייכער, און גליקלעכער ווי מיר זענען. הײנט וואָס קען מען שוין זאָגן וועגן אַ באַגרענעצטער און גיט-צונויפגענומענער סביבה פון אַ קליין, געדריקט פאָלק? די לאַגע פון לערער איז ביי אַזעלכע אומשטענדן גאָר ניט וואָס מקנא צו זיין. אַ באַרימטער עקספערט איבער פראַגן פון שול-פּראָגראַם באַמערקט אַז אפילו גוטע לערער קענען ניט בייקומען די חסרונות פון אַסך טיילן פון איצטיקע פּראָגראַמען.

McMurry, F. Principles Underlying the Making of School Curricula, Teachers' College Record, Sept. 1915.

(17) ווען איך רעד וועגן יידישן תכלית פון דער יידישער שול האָב איך בכלל ניט אין זינען עפּעס אַ וואָרט, אָדער אַ פראַזע, נאָר אַן אַנאַליז פון אונדזער ספּעציפישער לאַגע, און אַן אָנווייז אויף דער קאָנסטרוקטיווער אויפגאַבע אין וועלכער מיר נייטיקן זיך, אויף אַזוי פיל אויף וויפיל אַ קינדער-שול דאַרף און קען זיין באַרופן דאָס צו דערגרייכן.

קורצע אַלגעמיינע דערקלערונגען און סענטימענטן וועגן דעם ענין, קען מען געפינען אין ערשטן פּונקט פון „קאָנסטיטוציע פון וועסט טאָראָנטער פּרץ שול פאַראיין" (1911), אין שול-בוך לכבוד פינף און צוואַנציק יאָר אַרבעטער רינג י. ל. פּרץ שולן אין טאָראָנטאָ קאַנאַדע, 1936, 103. אַן אַנדער אויסגאַנג פּונקט אין דער פראַגע דריקן אויס די פּרינציפּן פון שלום-עליכם פאָלק אינסטיטוט, אָנגענומען אין 1927, זע: יאָר-בוך, 1928, אַרויסגעגעבן פון שלום-עליכם פאָלק-אינסטיטוט, 61.

אָבער דאָ און אין אַנדערע ענלעכע אויסגאַבן, ווי עס פּאַסט פאַר קאָנסטיטוציעס און פּרינציפּן דערקלערונגען, ווערן בלויז אויסגעדריקט פאַראַלגעמיינערטע געדאַנקען און סענטימענטן. ביי אַזאַ לאַגע אין וועלכער מיר געפינען זיך וואָלט דאָס געדאַרפט זיין דער שפּיץ פונם דאַך, און ניט דער גאַנצער בנין.

(18). נעמט, למשל, דעם רבינס מעטאָדע אין דערציילן מעשות, וואָס רופט אַרויס אַזוי פיל באַגייסטערונג. זע:

Ginzberg, L. The Jewish Primary School. Philadelphia, 1907, 22-23.

זע אויך וועגן דעם: גאָלאָמב, א. „פּעדאַגאָגישע פּראָבלעמען פון דער יידישער שול" אין שריפטן פאַר פּסיכאָלאָגיע און פּעדאַגאָגיק, ייוואָ, באַנד 1, 1933, 306.

ניט פון קיין קלענערן ווערט זענען געוויסע קוואַליפיקאַציעס וואָס מען האָט געפאָדערט פון מלמדים. זע ווייטער, קאַפּיטל 13.

אָבער דאָס זענען דאָך ניט מער ווי קליינע פּרטים פון אַ גרויסן קנאַפּ אויסגעפאַרשטן ענין. אַרבעטן וועגן דעם חדר זענען פאַראַן אַ היפּש ביסל. זיי זענען אָבער פון באַשרייבנדיקן מין, זיי גיבן על פּי רוב אַ דרויסנדיק בילד, און דאָס איז ניט גענוג. פאַר אַן אינסטיטוציע וואָס איז ניט געוואַקסן דורך באַוואוסטזיניקע פּעדאַגאָגישע באַמיאונגען פון יחידים, נאָר דורך אַלגעמיינע פּראָצעסן פון סאָציאַלער גלייכוואָג, פאַר אַזאַ אינסטיטוציע איז סתם אַ בילד, אַ פאַלש בילד. בכל אופן קען מען דערפון גאָרניט דרינגען אָן אַ טיפערן אַנאַליז.

וועגן אַ ביבליאָגראַפיע פון אַמאָליקער יידישער שול-דערציאונג אין העברעיאיש, יידיש, רוסיש, דייטש און ענגליש, זע:

Gamoran, E. Changing Conceptions in Jewish Education, 1924, Book I, 213-228.

(19) דער ערשטער פּונקט ווערט טעאָרעטיש באַהאַנדלט אין א. גאָ-לאָמבס דערמאָנטן אַרטיקל (זייט 323). ער איז אויך אַריין אין דער פּראָגראַם פון די היגע פאָלק-שולן פון יידיש נאַציאָנאַלן אַרבעטער פאַרבאַנד און פּועלי ציון-צעירי ציון, לויט אַ באַשלוס אויף דעם לעצטן צוזאַמענפאָר פון די דאָזיקע שולן אין 1932-1933. יואל ענטין גיט עס איבער אַזוי: „עס איז קלאָר געוואָרן אויפן צוזאַמענפאָר אַז פאַרן לימוד פון יידישער עטנאָלאָגיע און דעמאָגראַפיע דאַרף געשאַפן ווערן אַן עקסטרא טעקסט-בוך". (ענטין, יואל, פּראָגראַם פון יידישער עטנאָלאָגיע און דעמאָגראַפיע פאַר די יידישע פאָלק-שולן, יידישע דערציאונג, נומ. 1, נאָוועמבער 1936, 39).

אויב דאָס באַטייט אַ באַזונדער קורס, אָדער לימוד, אין דער פאָלק-שול, האָבן מיר שוין ווידער אַ ביישפּיל פון אַנאַליטישער פּראָגראַם-שאַפונג. וואָס אין פאַל פון עטנאָלאָגיע און דעמאָגראַפיע זעט זיך נאָך מער אַרויס דער חסרון דערפון.

אַ לייען-בוך וואָס האָט ספּעציעל אין זינען די אַלוועלטלעכקייט פון יידישן פאָלק האָט צונויפגעשטעלט י. שטיינבוים: „אונדזער פאָלק", 1932.

(28) וועגן דעם זע, למשל,

Allport, F. H. Culture Conflict versus the Individual as Factors in Delinquency. Social Forces 1931, V. 9, 493-497.

Todd, T. W. Culture Conflict and Physical Inadequacy as Basis for Misconduct. Social Forces, 1931, V. 9, 497-499.

Wirth, L. Culture Conflict and Misconduct. Social Forces, 1931, V. 9, 484-492.

Sapir, E. Cultural Anthropology and Psychiatry. Jour. Abn. Psychol. 1933, V. 27, 229-242.

Levy, J. Conflict of Cultures and Children's Maladjusments. Mental Hygiene, 1933, V. 17, No. 1.

Park, R. E. Personality and Culture Conflict. Pub. Amer. Sociol. Soc. May, 1931.

(21) Rangachar, C. Differences in Perseveration among Jewish and English Boys. The British Journal of Educational Psychology, Vol. 2, 1932, 199-211.

Sward, K. and Friedman, M. B. Jewish Temperament. Jour. Applied Psychol. 1935. Vol. 19, 70-84.

(23) Sward, K. Jewish Musicality in America Journal App. Psychol. 1933, V. 17, 675-712.

(24) קולי באַמערקט אַז „יידישע קינדער ווייזן אַרויס אַ קענטיקע פייאיקייט פאַר אָרגאַניזאַציע".

Cooley, C. H. Social Organization, 1909, 45.

(25) Rumyaneck, J. The Comparative Psychology of Jews and Non-Jews. British Journal of Psychology, April 1931.

Brill, Moshe. Studies of Jewish and Non-Jewish Intelligence. Journal of Educational Psychology, 1936, V. 27, 331-352.

Estabrook, G. H. The Enigma of Racial Intelligence. Jour. Genetic Psychol. 1928, V. 35, 137-139.

(28) אין אַ שמועס וואָס איך האָב געהאַט אין 1927 מיט דר. דעקראָלין אין בריסל, בעלגיע, האָט ער מיט פעסטער איבערצייגונג זיך אָנגעהאַלטן אָן די רעזולטאַטן פון געוויסע פאָרשונגען אַז פלעמישע קינדער זענען הינטערשטעליק לגבי די וואַלאָנישע ווייל זיי דאַרפן לערנען צוויי שפּראַכן.

די זעלביקע מיינונג האָט ער פאַרעפנטלעכט נאָך מיט אַ יאָר פריער
Decroly, O. Essai d'Application du Test de Ballard dans les Ecoles Belge. Année Psychol. 1926, 57-93.

צו קאַפּיטל צען

(1) Miller, H. A. Races, Nations and Classes, 1924, Chapter 6.

(2) ווײַנרײַך, מ. די פּראָבלעם פון צווייִשפּראַכיקייט, „ייוואָ בלעטער", באַנד 1, נומ. 2, פעברואַר 1931.

(3) די דאָזיקע ציפערן ווערן גענומען פון „עטנאָלאָגישן אַלמאַנאַך, 1930, אַרויסגעגעבן פון „בערלין-שטייגליץ אינסטיטוט אויסצופאָרשן די גרענעץ באַדינגונגען און די באַדינגונגען אין אויסלאַנד", און פון דער „דייטשישער געזעלשאַפט פאַר נאַציאָנאַליטעטן רעכט", לויט
Yunghann, O. National Minorities in Europe, 1932, 116-17.

ווי שוין אָנגעוויזן איז די דאָזיקע ליסט ניט קיין פולע ווי באַלד מיר לאָזן אויס ענגלאַנד און, דער עיקר, דעם סאָוועטן-פאַרבאַנד. אַחוץ דעם פעלן דאָ, אויך אַזעלכע מינאָריטעטן ווי די באַסקן און די פריזן. ביידע צוזאַמען פאַרמאָגן אַ באַפעלקערונג פון קרוב צו אַנדערהאַלבן מיליאָן. מען קען זיך שוין משער זיין ווי גרויס עס וואָלט געווען די באַפעלקערונג פון די נאַציאָנאַלע מינאָריטעטן אין אייראָפּע ווען ניט אָט די בלויזן.

(4) Swift, E. J. Mind in the Making, 1909, 263.

(5) Cutler, H. E. The Foreign Language—A Lower School Problem. Progressive Education. 1930, V. 7, 344.

זע אויך דעם טעקסט צו ביבליאָגראַפיע נומ. 3 פון צווייטערדיקן קאַפּיטל.

(6) Smith, F. Bilingualism and Mental Development British Journal of Psychology, 1923, V. 13, 270-282.

(7) Saer, D. J. The Effects of Bilingualism on Intelligence. British Journal of Psychology, 1923-1924, V. 14, 25-38.

סיי דער פריער-דערמאָנטער סמיט, סיי דער נאָר וואָס אָנגעגעבענער סאָר, האָבן פאַרעפנטלעכט רעפעראַטן איבער דער זעלביקער פּראָבלעם אינם באַריכט פון דער לוקסעמבורגער קאָנפערענץ פון 1928.

דר. וויינרייך דערציילט וועגן דעם גאַנץ געננוי אין זיין דערמאָנטן אַרטיקל. ער גיט אויך איבער דעם אינהאַלט פון סאַרס רעפעראַט אין צווייטן אַרטיקל פון זיין סעריע („צווייִשפּראַכיקייט; מוטערשפּראַך און צווייטע שפּראַך", ייוואָ בלעטער, באַנד 1, אַפּריל 1931, 302ף א"וו.). אין דעם קאַפּיטל באַצי איך זיך אויף סאַרס אַרבעט פון 1922, וואָס נעמט אַרום גרעסערע צאָלן.

(8) וועגן דעם דאָזיקן פּונקט באַמערקט וויינרייך: „אויף מיר פּער-זענלעך האָט געמאַכט דעם שטאַרקסטן רושם דער פאַקט אַז אפילו ביי סטודענטן שפּירן זיך נאָך די נאָכווייען פון לערנען אויף דער צווייטער שפּראַך, און דאָס אין דער אוניווערזיטעט סביבה וואָס פּאָ-וואָריזירט דווקא די צווייטע שפּראַך" (זע, פריער, נומ. 7, 309). איז נייטיק דאָ צו דערמאָנען עטלעכע זאַכן. ראשית, סאַרס טעסט איז ניט געווען קיין סטאַנדאַרטיזירטער, נאָר ער האָט אים אַליין געשאַפן אויף אויסצופרעגן די דאָזיקע סטודענטן. דאָס שוואַכט אָפּ די פאַרלאָזלעכקייט פון טעסט. שנית, סאַר האָט ניט פעסטגעשטעלט צי די דאָזיקע צוויי סטודענטן-גרופּעס, כאָטש זיי קומען פון דערפער, שטאַמען פון היימען וואָס גלייכן זיך אויס אין דער אַלגעמיינער קולטור-מדרגה. ועל כולם האַנדלט זיך דאָ בלויז וועגן 82 צווייִשפּראַכיקע, וואָס זענען פאַרגליכן געוואָרן מיט בלויז 45 איינשפּראַכיקע. וואָס קען מען דרינגען פון אַזעלכע צאָלן? אַחוץ דעם איז בכלל ניט קלאָר אויף ווי ווייט צוויי-שפּראַכיק די צווייִשפּראַכיקע זענען געווען. סאַר אַליין זאָגט אַז ער האָט געגעבן די ברירה צו ענטפערן אויף קעלטיש, און אַז עטלעכע האָבן זיך מיט אָט דער ברירה באַנוצט. הייסט עס אַז אין ווילס זענען פאַראַן געגנטן וואו ענגליש איז בלויז אַ שול-שפּראַך, און איז ניט גענוג אַנטוויקלט אין לעבן. ווען מען האָט דאָס אַלץ אין זינען איז באמת שווער צו פאַרשטיין פאַרוואָס דער דאָזיקער פּונקט זאָל מאַכן „דעם שטאַרקסטן רושם".

(9) הענס ברענגט אַן ענלעכן פאַל מיט זיין קינד וואָס האָט אין זיין איינשפּראַכיקער פּעריאָדע באַנוצט בלויז די רעכטע האַנט. ווען ער האָט אָנגעהויבן צו באַנוצן נאָך אַ שפּראַך האָט זיין אויסגעהאַלטענע רעכטהאַנטיקייט אויפגעהערט. דערפון קען מען אָבער ווייניק וואָס דרינגען. ערשטנס, איז דאָס אַן איינצלנער פאַל, וואָס ווערט גיט דער-מאָנט אין קיין איינער פון די ווייטערדיקע פאָרשונגען איבער צוויי-שפּראַכיקע באַפעלקערונגען. צווייטנס, רעדט זיך דאָ ניט וועגן קיין אומזיכערקייט און צעמישטקייט וואָס איז דאָך ביי סאַרן דער עיקר.
וועגן דעם הענס-פאַל, זע פריער, נומ. 2 (וויינרייך), זייט 126.

(10) Yoshioka, J. A. Study of Bilingualism. Pedagogical Seminary, 1929, V. 36, 473-479.

ענטלעכע רעזולטאַטן, נאָך אויסגעדריקט אַסך קאַטעגאָרישער און זי-כערער געפינען מיר ביי

Toussaint, N. Bilinguisme et education. Bruxelles, 1935.

דאָס דאָזיקע בוך גיט איבער אַ סך-הכל פון פאַרשיידענע עקספּערי-מענטאַלע אַרבעטן אין עטלעכע אייראָפּייאישע לענדער וואו שול-שפּראַך און היים-שפּראַך זענען ניט די זעלביקע, און שטעלט זיך אָפּ אויף דעם שרייבערס אַן עקספּערימענטאַלער אַרבעט אין בעלגיע. עס קומט אויס אַז די צווייִשפּראַכיקע קינדער שטייען נידעריקער אין פּייאיקייט און קענטעניש פון די איינשפּראַכיקע, כאָטש דער אונטערשייד איז גרעסער אין קענטעניש ווי אין פּייאיקייט. דער פאַרגלייך איז געמאַכט געוואָרן צווישן 36 איינשפּראַכיקע וואַלאָנישע קינדער, 36 איינשפּראַ-כיקע פלעמישע, און 50 צווייִשפּראַכיקע.

(11) Sander, F. Seelische Structur und Sprache. Neue Psychologische Studien, 1934, B. 12, 59-68.

(12) זע פריער, ווײַנרײַך, נומ. 2, זייט 125 און ווייטער.

(13) Manuel, H. T. A Comparison of Spanish-Speaking and English-Speaking Children in Reading and Arithmetic. Jour. Applied Psychology, 1935, V. 19, 189-202.

(14) זע פריער, ווײַנרײַך, נומ. 7, זייט 309 און ווייטער.

(15) Sanchez, G. I. The Implications of a Basal Vocabulary to the Measurement of the Abilities of Bilingual Children. Journal of Social Psychology, 1934, V. 5, 395-402.

(16) Sanchez, G. I. Bilingualism and Mental Measures. A Word of Caution. Jour. App. Psychol., 1934, V. 18, 765-772.

(17) Symonds ,P. M. The Effects of Attendance at Chinese Language Schools on Ability with the English Language. Jour. App. Psychol. 1924, V. 8, 411-423.

(18) Smith, M. E. The Direction of Reading and the Effect of Foreign Language School Attendance on Learning to Read. Pedagogical Seminary and Jour. Genetic Psychol. 1932, V. 40, 438.

("18) Hill, H. S. Correlation Between I. Q's or Bilingual Children at Oifferent Ages on Different Intelligence Tests. School and Society, 1936, V. 44, 89-90.

(19) דעם טערמין „אינטעליגענץ ווּפלער (פאַרקירצט — אלף-וואָוו) נעם איך פון מ. ווײַנרײַך. זע זיין בוך: דער וועג צו אונזער יוגנט, 1935, 96-100.

Pintner, R. and Keller, R. Intelligence Tests of Foreign Children. Journal of Educational Psychology, 1922, V. 13, 214-22. (20)

Sandiford, P. and Kerr, R. Intelligence of Chinese and Japanese Children. Jour. Educ. Psychol. 1926, V 17, 361-367. (21)

Wang, S. L. A Demonstration of the Language Difficulty Involved in Comparing Racial Groups by Means of Verbal Intelligence Tests. Jour. App. Psychol. 1926, V. 10, 102-106. (22)

Symonds, P. M. The Intelligence of Chinese in Hawaii. School and Society, 1924, V. 19, 442. (23)

Klineberg, O. Race Differences, 1935, 170-71-72. (24)

וועגן דעם זע אויך די טאַבעלע ביי
Garth, Th. R. Race Psychology, 1931, 240.

דער זעלביקער פאָרשער האָט זיך באַטייליקט אין אַן אַרבעט איבער מעקסיקאַנער קינדער וואָס איז לעצטנס פאַרעפנטלעכט געוואָרן. עס ווייזט זיך אַרויס אַז אין שפּראַכיקע טעסטן שטייען די ווייסע אַמעריקאַנער העכער אין יעדן עלטער, און אין יעדן קלאַס. אָבער אין נים-שפּראַכיקע טעסטן זענען די רעזולטאַטן כמעט גלייך אויף גלייך. זע
Garth, T. R. Elson, T. H. and Morton, M. M. The Administration of Non-Language Tests to Mexicans. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1936, V. 31, 53-58.

Brachfeld, O. El Problema del Plurilinguismo ante la psicologia. Rev. Psicol. Pedog. 1934, V. 2, 32-53. (25)

דעם אינהאַלט פון דאָזיקן אַרטיקל נעם איך פון
Psychological Abstracts, 1935, V. 9, No. 5235.

Smith, M. E. A Study of Language Development of Bilungual Children in Hawaii. Psychological Bulletin, 1933, V. 30, 692. (26)

ייוואָ בלעטער, 1934, באַנד 7, 216-224. (27)

די מיינונגען פון עדוואַרדסן און אַנדערע ציטיר איך לויט (28)
West, M. Bilingualism, Bureau of Education, India, Occasional Reports, No. 13, 1926, 62-66.

Palmer, A. E. The Principles of Language Study, 1921, 40-41. (29)

Castillejo, José Modern Languages in International School. The New Era, Jan. 1933. (30)

Pavlovitch, M. La langue enfantin. Acquisition de Serbe et de Francais par un enfant Serbe. Paris, 1920. (31)

Ronjat, J. Le developpement du langue obsérvé chez un enfant bilingue, Paris, 1920. (32)

אַ באַשרייבונג פון ראָנזשאס פאַל גיט אויך איבער ווײַנרייך (פריער, נומ. 2, 127) און אויך וועסט (פריער, נומ. 28).

(33) זע פריער, נומער 17 (סיימאָנדס), 422.

Dizik, Z. J. and Lubbina, E. S. Soviet Psicho-tech. 1932, V. 5, 37-44. (34)

איך האָב די דאָזיקע אַרבעט ניט געזען, און ציטיר זי לויט
Arsenian, S. Bilingualism and Mental Development, 1936.

דאָס איז אַ ניט-פאַרעפנטלעכטע דאָקטער דיסערטאַציע. ביבליאָטעק פון קאָלאָמביע אוניווערזיטעט.

(35) לעהרער, לייבוש, דער איינפלוס פון יידיש אויפן ענגליש פון אונדזערע קינדער, צוקונפט, אויגוסט, 1930.

Schiller, B. Verbal, Numerical and Special Abilities of Young Children. Archives of Psychology, 1934, No. 161. (36)

Halpern, F. C. The Intelligence of Bilingual Jewish Girls as Measured by the Stanford-Binet and the Pintner-Paterson Performance Tests. (37)

ניט-פאַרעפנטלעכטער „מאַסטער" טעזיס, ביבליאָטעק, קאָלאָמביע אוניווערזיטעט, 1933.

Murdoch, K, Madow, D and Berg, N. L. A Study of the Relation Between Intelligence and the Acquisition of English. The 27th Yearbook of the Nat. Soc. Stud. Educ., Part I, 342-353. (38)

עס איז שווער זיך אָפּצוהאַלטן פון אַ באַמערקונג וועגן אַן אַנדער פונקט אין דער דאָזיקער אַרבעט. די שרייבער קומען צום אויספיר אַז

דער סכום ענגליש וואָס מען רעדט אין אַן אימיגראַנטישער היים איז, לכל הפחות, אַ שטיקל אָנווייז אויף דער איינגעבוירענער אינטעליגענץ פון אַזעלכע מענטשן. דאָס ווערט אַרויסגעדרונגען פון די קאָרעלאַציע קאָעפיציענטן צווישן די באַקומענע אינטעליגענץ-וויפלער און דעם סכום ענגליש וואָס ווערט באַנוצט אין דער היים. די דאָזיקע קאָרעלאַציע קאָעפיציענטן זענען .32, .19, און .12 ווען מען זאָל אויסלאָזן אַלע אַנדערע טענות, איז נאָך אַלץ ניט צו פאַרשטיין ווי אַזוי מען קען קומען צו אַזעלכע רעזולטאַטן בעת די קאָעפיציענטן זענען אַזוי נישטיק קליין.

Hoffman, M. N. H. The Measurement of the Bilingual Background. Teachers' College Contribution to Education, 1934, No. 623. (39)

Hoffman, M. N. H. l. c. 62. (40)

(41) זע פריער אין ביבליאָגראַפיע, נום. 34.

Caldwell, F. F. and Mowry, M. D. Teachers Grades as Criteria of Achievement of Bilingual Children. Jour. App. Psychol. 1934, V. 18, 288-292. (42)

Smith, E. M. A Study of the Speech of Eight Bilingual Children of the Same Family. Child Develepment, 1935, V. 6, 19-25. (43)

(44) זע פריער, נום. 27. מ. ווײַנרייך גיט אַן איבערבליק איבער דעם בוך אין זיין אַרטיקל: „צווייִשפּראַכיקייט אין בענגאַל", ייוואָ בלעטער, 1932, באַנד 3, 228-239.

דער דאָזיקער שרייבער, מ. וועסט, באַהאַנדלט אין אַלגעמיין די מעטאָדישע פּראָבלעמען (ניט דווקא אין שייכות צו אינדיע) אין On Learning to Speak a Foreign Language, 1933.

(45) אַ ביישפּיל פון איין אַמעריקאַנער שטאָט, וואָס אילוסטרירט אָבער דעם ענין אויסגעצייכנט, וועט דער לייענער געפינען אין
Miller, H. A. The School and the Immigrant. Cleveland Education Survey, 1916.

Reichard, J. D. The Intelligence of the Prospective Immigrant. Public Health Bulletin, No. 206, July, 1933, 3-4. (46)

דעם דאָזיקן לעצטן פּונקט רירט אויך אָן ווײַנרייך אין זיין צווייטן אַרטיקל. זע, פריער, נום. 7.

אגב, צום פסיכאָלאָגישן פאַקטאָר דאַרף מען אויך צורעכענען די מאָס איינגאַרטיקייט פון אַ פאָלקס־לעבן וואָס פאַרשטאַרקט דעם מאָטי־ווירנדיקן הינטערגרונט פון דער אייגענער שפּראַך. דער דאָזיקער מאָ־מענט וועט נאָך שפּעטער דערמאָנט ווערן אין שייכות צו יידן.

Dimnet, Ernst, My Old World, 1935, 172. (47)

(48) זע וועגן דעם דאָס פריער דערמאָנטע בוך פון מ. וועסט (נומ. 27), 57-60.

Aucamp, A. J. Bilingual Education and Nationalism with Special Reference to South Africa, 1926, 110. (49)

צו קאַפּיטל עלף

School Inquiry Commission, 1868, Vol. V. 677 (1)

Fox, Charles. Educational Psychology, 1925, 167. (2)
Morgan, B. Q. The Place of Modern Foreign Languages in the American High School, School and Society, Feb. 28, 1928.

Journal of Education, (London) Nov. 1890. (4)

James, Wm. Principles of Psychology, 1890, I. 666-7 (5)

Ebert, E. and Meuman, E. Ueber einige Grundfragen der Psychologie der Uebungsphanomene im Bereich des Gedachtnisses, 1905. (6)

Dearborn, W. F. The General Effects of Special Practice on Memory, Psychological Bulletin, 1909, 44. (7)

Peterson, H. A. Note on a Retrial of Prof. James' Experiments on Memory, Psychological Review, 1912, 491-492. (8)

Fracker, G. C. The General Effects of Special Practice in Memory. Psychological Review Monograph Supplement No. 38, 1908, 56-102. (9)

Winch, W. H. The Transfer of Improvements in Memory of School Children, British Journal Psych., 1908, 284-293; 1910, 386-405. (10)

Sleight, W. J. Memory and Formal Training, British Journal of Psychology, 1911, 386-457. (11)

Fox, Charles, l. c. 170-1. (12)

Woodrow, H. The Effect of Type of Training Upon Transference, Journal Educational Psych. 1927, 159-172. (13)

Thorndike and Woodworth The Influence of Improvement in One Mental Function Upon the Efficiency of the Other Functions, Psychological Review, 1901, 247-261; 384-395; 553-564. (14)

Judd, C. H. Practice and Its Effect Upon the Perception of Illusions, Psychol. Review, 1902, 27-29. (15)

Coover, J. E., and Angel, F. General Practice Effect of Special Exercise, American Jour. Psychol., 1907, 327-340. (16)

Ruger, H. A. The Psychology of Efficiency, Archives of Psychology, No. 15, 1910. (17)

Educational Values, 1911, 188-9. (18)

Ruediger, W. C. The Indirect Improvement of Mental Functions Through Ideals, Educational Review, 1908, 364-71. (19)

Webb, L. W. Transfer of Training and Retroaction. Psychological Review Monograph, No. 3, 1917. (20)

Bruce, R. W. Conditions of Transfer of Training Journal of Experimental Psychology, 1933, Vol. 16, 343-361. (21)

Rugg, H. A. The Experimental Determination of Mental Discipline in School Studies, 1916, (22)

" L. c. 116. (23)

Meredith, G. P. Consciousness of Method as a Factor of Transfer of Training. Forum of Education, 1927, 37. (24)

Overman, J. R. Elementary School Journal, Nov. 1930. (25)

Jackson, Th. A. General Factors in Transfer of Training in the White Rat. Genetic Psychology Monographs, 1932, No. 1, 7-59. (26)

Kluever, H. The Equivalence of Stimuli in the Behaviour of Monkeys. Journal Genetic Psychology, 1931, Vol. 39, 3-27. (27)

Lashley, K. S. Learning—Nervous Mechanisms in Learning, in Foundations of Experimental Psychology, edited by Carl Murchinson, 1929, Chapter 14. (28)

McKinney, F. Quantitative and Qualitative Essential Elements in Transfer, Jour. Exper. Psych. 1933, V. 6, 854-864. (29)

Norem, G. and Wiederaenders, M. F. Studies in the Psychology of Learning. Univ. Iowa Stud., Stud. in Educ. 1933, V. 8, No. 6. (30)

Hunter, W. S. Learning: II Erperimental Studies in Learning, in Foundations of Experimental Psychology, edited by Carl Murchinson, 1929, Ch. 15. (31)

Orata, P. T. The Theory of Identical Elements, being a critique of Thorndike's theory of identical elements and a reinterpretation of the problem of Transfer of Training, 1928. (32)

Hsio, H. H. Three Major Problems in the Psychology of Learning. Educational Review (Chinese), 1934, V. 24, No. 1, 113-121. (33)

Whipple, G. M. The Transfer of Training, Twenty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1928, Pt. II, 208. (34)

(35) Guthrie, E. R. The Psychology of Learning, 1935, 183.

(36) Wallin, J. E. W. Spelling Efficiency in Its Relation to Age, Sex and Grade. Educational Psychology Monographs, 1911.

(37) Thorndike, E. L. Mental Discipline in High School Studies. Journal of Educational Psychology, 1924, 1-2; 83-98.

(39) Nelson, H. Insight in the White Rat. Journal Experimental Psychology, 1927, 378-397.

(40) Lewis, M. H. Elemental versus Configural Response in the Chick. Jour. Psycchol., 1930, 61-75.

(41) וועגן דער דאָזיקער כאַראַקטעריסטיק זע: לעהרער, לייבוש, „געוויסע אייגנשאַפטן פון וויזועלן אויפנעמען אין זייער שייכות צו געאָמעטריש-אָפּטישע אילוזיעס״. שריפטן פאַר פּסיכאָלאָגיע און פּעדאַגאָגיק, ייוואָ, 1933, 276-294.

(42) Maier, N. R. F. Reasoning in Humans, I. Direction. Journal of Comparative Psychology, 1930, 115-143.

אַ ווייטערדיקע אַרבעט פון זעלביקן שרייבער (אין דערמאָנטן זשורנאַל, 1931, 181-194) באַשטעטיקט זיין פריערדיקן אויספיר.

(43) אַזוי, למשל, ווייסט יעדער פאָרשער אַז ווען עס קומט צו דער טראַנספערירונג פון לערנען קען מען עס אויספּרובירן אויפן זכרון, אויף די פונקציעס פון אויפנעמען, פון ווילנדיקער אָנשטרענגונג, פון מאַטאָרישער צופּאַסונג, באַציאונגען, אאַז״וו.

(44) Principles of Teaching, 1906, 235.

(45) Accuracy in School Children. Does Improvement in Numerical Accuracy "Transfer"? Journal of Educational Psychology, 1910, 557-589; 1911, 262-271.

(46) דיואי באַמערקט אַז כאָטש עס זענען געגעבן געוואָרן אַסך דעפיניציעס פון „פּסיכיק״, און „דענקען״, איז אים אָבער באַקאַנט בלויז איינע וואָס רירט אָן דאָס סאַמע האַרץ פונם ענין. דאָס איז דער געדאַנק וואָס האַלט אַז דאָס ספּעציפיש מענטשלעכע באַשטייט

אין דער פּיאיקייט צו צווייפלען. קיין אַנדער באַשעפעניש קען זיך נים אָפּרופן אויף זאַכן אין ליכט פון פּראָבלעמאַטישן. זע
Dewey, John, The Quest for Certainty, 1929, 224.

Fox, l. c. 180. (47)

(48) די פּראָיעקטן-מעטאָדע, וואָס שטרייכט אונטער די וויכטיקייט פון אַוועקשטעלן קינדער אין פּראָבלעם-סיטואַציעס, זעט אויס זיך צו שטיצן דערויף אַז אַנעלכע סיטואַציעס האָבן אַ גרעסערן טראַנספּע-רירונג-ווערט. אמת, אין דער טעאָריע רעדט מען תמיד נים אַזוי וויים וועגן דעם פּראָבלעם-פאַקטאָר ווי וועגן דער לעבנס-וויכטיקייט פון דער לאַגע אין וועלכער די קינדער דאַרפן די פּראָבלעמען פאַר-ענטפערן. אין דער פּראַקטיק זעט מען אָבער אַז די אַרבעט אַרום אַ פּראָיעקט אין אַ מאָדערנער שול פאָדערט אַסך מער, און עפּעס וואָס איז אַסך אַנדערש, ווי מיר זעען עס ביי אַ צופעליקן צונויפקום פון קינדער אין גאַס. אין דער פּראַקטיק ליגט דער עיקר אין דעם וואָס די אַרבעט באַוועגט זיך כסדר אויף דער מדרגה פון דער פּסיכישער אַנטוויקלונג פון אַ געגעבענעם עלטער, און וואָס זי איז פאַרבונדן מיט פּראָבלעמען אויף וועלכע די קינדער דאַרפן ענטפערן מיט אייגענער מי. און אויב די רעזולטאַטן פון דער פּראָבלעמען-מעטאָדע בכלל זענען גוטע, איז פאַראַן אַ חשר אַז די טראַנספּערירונג-מעגלעכקייטן זענען דאָ באַזונדערס גרויס.

(49) ווי געזאָגט, אַזוי איז דער איינדרוק ווען מען קוקט פון אויבן אויף. אמת, אין דעם פאַל וואַלט אפשר גלייכער געווען צו רעדן וועגן אַן „אויסשפּרייט", וועגן אַן איינפלוס וואָס שפּרייט זיך אויס. דער דאָזיקער טערמין ווערט טאַקע אויך באַנוצט אין דער ליטעראַטור. עס וועט אָבער באַלד קלאָר ווערן פאַרוואָס מיר דאַרפן אפילו אין דעם פאַל זיך האַלטן ביים באַגריף „טראַנספּערירונג".

Furness, W. H. The Home Life of the Borneo Head Hunters, 1902, 58-61. (50)

(51) „סאָציאַלע גרופּירונגען און סאָציאַלע ספערעס, און זייער ווירקונג אויף אינדיווידועלע שייכות-סיסטעמען". אין „שטודיעס אין סאָציאַלער וויסנשאַפט" לכבוד א. ש. זאַקס, 1930, 58-59, 70-71.

(52) זע ביבליאָגראַפיע פון פינפטן קאַפּיטל.

Hunter, W. S. Habit Interference in the White (53)
Rat and in Human Subjects. Jour. Exper. Psychol. 1922, V. 2, 29-59. (53)

Roberts, K. E. Learning in Preschool and Orphanage Children. Univ. Iowa Studies, Stud. in Child Welfare, 1933, V. 7, No. 3. (54)

(55) ווי אַ קאָנטראַסט צו די געזעצן וואָס ברוס האָט אויסגעאַרבעט איז אינטערעסאַנט זיך צו באַקענען מיט די אויספירן פון אַ רומעניש פאָרשער. ער האָט געאַרבעט מיט אַכט באַזונדערע גרופּעס (און אויך אַכט קאָנטראָל-גרופּעס), און ער האָט זיך אָפּגעשטעלט דער עיקר אויף די טראַנספערירנדיקע מעגלעכקייטן אי פון איינפאַכע שפּירערישע אָדער מאָטאָרישע פונקציעס, אי פון מער קאָמפּליצירטע, אַלגעמיינע פונקציעס. ער קומט צו אויספיר אַז: (1) עס איז ניט פאַראַן קיין טראַנספערירונג פון ספּעציפישע פונקציעס צו אַנדערע ספּעציפישע פונקציעס. (2) עס איז ניט פאַראַן קיין טראַנספערירונג פון ספּעציפישע צו אַלגעמיינע פונקציעס. (3) פאַראַן זייער אַ קליינע און אומרעגולערע טראַנספערירונג פון אַלגעמיינע צו ספּעציפישע פונקציעס. (4) פאַראַן אַ זיכערע טראַנספערירונג צווישן אַלגעמיינע פונקציעס.

Margineanu, N. Psihologia invatarii.
Cluj, Rumania, 1931. (Psychol. Abstracts, 1934, 2493)

(56) מיט דער פּראָבלעם וואָס ווערט דאָ אָנגערירט האָט זיך מער פון אַלעמען פאַרנומען ק. גאָטשאַלט. ער קומט צום אויספיר אַז ווען מען זאָל ווייזן אַ פיגור אַזוי פיל ווי 500 מאָל וועט עס גאָר ניט העלפן מען זאָל זי דערקענען בעת זי ווערט פאַרפלאָכטן ווי אַ טייל פון אַ גרעסערער אָרגאַניזירטער איינס. זע,

Gottschaldt, K. Ueber den Einfluss der Erfarung auf die Wahrnemung von Figuren. Psychologische Forschungen, 1926.

צו קאַפּיטל צוועלף

(1) McMurry, F. M. How to Study and Teaching How to Study, 1909.

(2) E. C. Moore What Is Social Activity? Essays in Honor of John Dewey, 1929, 287.

צו קאַפּיטל דרייצן

(1) Mahaffy, J. P. Old Greek Education, 39.

(2) Chrisman, O. The Historical Child, 1920, 208.

(3) Chrisman, l. c. 261.

(4) Cubberley, E. P. Readings in the History of Education, 1920, 36.

Martin, W. A. The Chinese, 124. (5)

" " " l. c. 71. (6)

Smith, A. H. Village Life in China, 54. (7)

Moore, E. C. The Story of Instruction, 1936, 145. (9)

Zulliger, H. Paedagogen Erliegen dem Fluche der Laeccherlichkeit. Zeitschrift fur psychoanalytische Pedagogik, Wien, 1934, B. 8, 286-295. (10)

(11) בבא בתרא, כ"א, ע"א.

Kennedy, A. R. S. "Education," Hastings' Bible Dictionary, I, 650. (12)

Graetz, H. History of the Jews, II, 48; Guedeman, M. "Education", Jewish Encyclopeadia, V, 43; Grossman and Kandel, "Jewish Education," Monroe's Cyclopedia of Education, III, 542; Laurie, S. S. Pre-Christian Education, 93; Leipziger, H. M. ,Education of the Jews, 197; Spier, B., The School System of the Talmud, 9-10. (13)

Swift, F. H. Education in Ancient Israel to 70 A.D., 1919, 96. (14)

(15) „לא חרבה ירושלים אלא בשביל שביזו בה תלמידי חכמים". שבת, קי"ט, ע"ב.

Saint Jerome on the Education of Girls, Readings in the History of Education, E. P. Cubberley, 60-61. (16)

Barnard's American Journal of Education, V. 4, 441. (17)

Dinter, G. F. Dinters Leben von ihm selbst Beschrieben. Barnards Am. Jour. Educ., V. 22, 833-34. (18)

(19) מ. גידעמאַן, אידישע קולטור-געשיכטע אין מיטלאַלטער, אידיש — נחום שטיף, 1922, 30-31.

(20) רובין, י. געשיכטע פון דערציאונג, ביילאַגע צו „נייע שול", יאַנואַר-מערץ, 1930, 151.

(21) קאַטיק, י. מיינע זכרונות, ערשטער טייל, 1913, 56.

(22) קאַפּילאָוו, י. אַמאָל איז געווען, 1926, 122.

(23) Horne, H. H. The Psychological Principles of Education, 1910, 49-50.

(24) Plutarch, Discourse Touching the Training of Children. Source Book of the History of Education, P. Monroe, 1919, 309-10.

(25) Quintilian, Institute of Oratory, Source Book, etc. P. Monroe, 486.

(26) אבות, ב, 5. אַן ענלעכן געדאַנק געפינען מיר אויף אַן אַנדער אָרט. פון פסוק: „ולא נתן ה׳ לכם לב לדעת... עד היום הזה״ דרינגט רבה אַז דער לערער איז ניט גייסטיק צייטיק ביזן פערציקסטן יאָר. עבודה זרה, ה.

(27) אבות, ד. 26. (יהואש).

(28) שבת, קי״ד, ע״א.

(29) יומא, ע״ב, ע״ב.

(30) מועד קטן, י״ז; חגיגה, ט״ז.

(31) תענית, ח, ע״א.

(32) עירובין, נ״ד, ע״ב.

(33) גידעמאַן, קולטור-געשיכטע פון מיטלאַלטער, 65.

(34) בבא מציעא, ל״ג.

(35) Book, W. F. The High School Teacher from the Pupils Point of View, Pedagogical Seminary, 1905, V. 12, 239-288.

(36) Buellesfield, H. Causes of Failures Among Teachers. Educational Administration and Supervision,, Sept. 1915.

(37) Wheat, H. G. Problems in Teacher Training. Educ. Adm. Super., January, 1920.

(38) Bird, G. E. Pupils' Estimates of Teachers. Journal of Educational Psychology, 1917, V. 8, 35-40.

Bliss, W. B. Mental Ability in Teachers. Journal of Educ. Psychol., June, 1922. (39)

Morrison, R. H. Factors Causing Failures in Teacching. Jour. Educc. Research, Sept., 1927. (40)

Flory, C. D., Personality of Prospective Teachers, Educ. Adm. Super., Feb., 1920. (41)

Davies, J. E. What Are the Traits of a Good Teacher from the Standpoint of Junior High School Pupils? School and Society, 1933, V. 38, 649-652. (42)

Hart, F. W. Teachers and Teaching by Ten Thousand Seniors, 1934. (43)

Code of Ethics of the Cincinnati Teachers' Association. School and Society, Nov. 11, 1922. (44)

(45) רעפּובליק, בוך 6.

(46) פּסחים, קי"ז, ע"א.

Collings, E. The Capacity to Grow as the Primary Qualification of Teachers in Progressive Schools Journal of Educational Method, January, 1930, 198-201. (47)

וועגן דער זעלביקער פּראָבלעם, פון אַן אַנדער שטאַנדפּונקט, זע:
Furstmueller, E. Selbsterziehung als Berufs problem des Lehrers. Internat. Zeitschrift fuer Indiv. Psych. 1930, 70-78.

(48) מען קען ניט זאָגן אַז דאָס איז אַלעמאָל געוואונטשן. פאַרקערט, אָפּטמאָל איז זייער ריכטיק וואָס מען שטעלט זיך אין שול אַזעלכע פאָדערונגען וועלכע מען מעג, און מען דאַרף, פאַרקוקן אין אַנדערע סיטואַציעס. אין שול קומען ניט פאָר פאַרן לערער אַזעלכע קאָנפליקטן צווישן מאָראַלע מאָטיוון און נויטן, ממילא קען ער זיך דערלויבן צו זיין מער גלייך-ליניק, און ער דאַרף דאָס זיין ווייל זיין אויפגאַבע איז צו אינפאָרמירן, אָנווייזן, איינפלאַנצן געוואוינהייטן, לערנען. דאָס זעלביקע איז אמת בנוגע אינטעלעקטועלע ענינים. אַ לערער מעג האָבן פאַרטיקע מיינונגען און זיי פאַרטיידיקן ווי אַבסאָלוטע אמתן אין געוויסע פאַלן. און דאָס זאָל זיין געזעלשאַפטלעך נייטיק און ניצלעך. פונדעסטוועגן איז דאָס דער גרעסטער חסרון ווען עס ווערט געטאָן אין שול. וואָרים קינדער דאַרפן וואַקסן, זיי דאַרפן דורכגיין פּראָצעסן וואָס פירן צו ענדגילטיקע מיינונגען. דעם לערערס דאָגמאַטישקייט גיט זיי ענדלעכע רעזולטאַטן אַזוי אַז עס ווערט שוין איבעריק

פאַר זיי דורכצוגיין דעם פּראָצעס. ממילא ווערט זייער וואוקס פאַר־האַלטן. אַ שרייבער האָט אַנומלטן צונויפגעקליבן 500 ביישפּילן פון לערנביכער און זשורנאַלן איבער ביאָלאָגיע, און אַלגעמיינער וויסנשאַפט און ווייזט אָן אויף דער צרה וואָס מען גיט איבער הוילע השערות, וואָס קענען וויסנשאַפטלעך ניט דערוויזן ווערן, אַזוי ווי זיי וואָלטן געווען זיכערע פאַקטן. דאָס באַשאַפט ניט קיין לערנער נאָר פאַנאַטיקער וואָס ווערן אָן אבן נגף פאַרן פּראָגרעס פון דער וועלט. די דערמאָנטע ביי־שפּילן האָט צונויפגעקליבן

Gruenberg, B. C. A Study of Indoctrination in Science Teaching. Science Education, May, 1930.

(49) לעהרער, ל. די מאָדערנע יידישע שול, 1927, 179.

(50) די שוועריקייט פון לערער באַשטייט אויך אין דעם וואָס ער פאַרמאָגט אין זיך די קאַפּריזנעקווט, די אומפּיקסירטקייט פון אַ מענטשן. ממילא איז שווער צו באַשטימען זיין שטענדיקע ווירקונג. ווען מען רעדט וועגן אַ וויסנשאַפט פון דערציאונג ווילט זיך נאַטירלעך ניט האָבן אַזאַ שטערנדיקן פאַקטאָר ווי אַ מענטש.

אַחוץ דעם פאַרמאָגן אייגנשאַפטן ניט אין זיך אַזאַ אַבסאָלוטקייט. איך האָב די גאַנצע טעמע ניט געוואָלט באַרירן, ווייל דאָס וואָלט אונדז צו ווייט פאַרפירט. אָבער עס איז זיכער אַז מיר האָבן דאָ צו טאָן מיט רעלאַטיווע ווערטן. וואַשבורן באַשרייבט אַ צאָל לערער אין זייערע קאָנקרעטע באַציאונגען צו קינדער וואו די קאָמפּליקאַציעס פון „קינד", „לערער" און זייערע קעגנזייטיקע שייכותן ווייזן זיך קלאָר אַרויס. וואַשבוירן באַמערקט: „יעדער לערער איז גוט פאַר געוויסע קינדער אין געוויסע צייטן, און מסתמא זענען זייער ווייניק לערער גוט פאַר אַלע קינדער אַלעמאָל".

Washburne, Carleton The Teacher and the Emotional Life of the Child, in the Child's Emotions, Proceedings of the Mid-West Conference on Character Development, Feb. 1930, 319-331.

טאַלמאַן, ע. ק. 448, 450.
טאַמסאַן, ה. 55, 442.
טאַרד, ג. 165, 450.
טאָרנדייק, ע. ל. 138, 139, 140, 143, 149, 151, 154, 156, 168, 346, 350, 360, 361, 368, 448, 449, 450, 456, 471, 472, 473.
טוסען, נ. 466.
טידעמאַן, 42.
טיטשענער, 4.
טעילאָר, ג. א. 442.
טען, איפּאָליט, 42.
טריפּלעט, נ. ב. 133, 447.
טשאַרטערס, וו. וו. 460.
טשעימבערלען, א. פּ. 444.

י

יאַשיאַקאַ, דזש. א. 301, 302, 308, 334, 465.
יהושע בן גמלא, 412, 413.
יהואש, 477.
יונג, ק. 13, 455.
יונגהאַן, א. 464.
יוחנן, 413.
יוסי, 421.

כ

כעזין, י. 236.

ל

לאָואי, ר. 95, 197, 443, 444, 453.
לאַוואַזיעי, 5.
לאָוראַווא, ביקעטשענטיי, 303.
לאַפּלאַס, 383.
לאָק, דזשאַן, 216, 339.
לאַרי, ס. ס. 441, 476.
לאַרימער פּ. 167, 451.
לאַשלי, ק. ס. 146, 356, 448, 472.
לואיס, מ. ה. 363, 364, 473.
לובלינא, ע. ס. 318, 319, 468.
לומער, 415.
לוציאַן, 408.
לי, דזש. 221, 222, 457.
ליוויי, דזש. 463.
לייפּציקער, ה. מ. 476.
לילי, ר. ס. 28, 438.
לומיס, ק. פּ. 95, 444.
לינטש, א. דזש. 459.
ליץ, ה. 441.
לעהרער, לייבוש, 319, 448, 468, 473, 474, 479.
לעווין, ק. 22, 437.
לעמאַן, ה. ק. 67, 443, 458.

מ

מאַהאַפּי, דזש. פּ. 409, 475.
מאַורי, מ. ד. 323, 469.
מאַר, ע. 449.
מאָנטעין, 41.
מאָנטעסאָרי, מ. 159, 217, 222.
מעניועל, ה. ט. 303, 466.
מאַסמאַן, ל. ק. 275, 460.
מאָרגאַן, ב. ק. 470.
מאַרגינעאַנו, נ. 475.
מאַרטין, וו. א. 476.
מאַריסאַן, ר. ה. 424, 426, 478.
מאַרסטאַן, וו. מ. 25, 438.
מאַרסטאַן, ע. ה. 418.
מוירדאָק, ק. 468.
מוימאַן, ע. 43, 344, 470.
מוירטשינסאַן, ק. 442, 472.
מור, ע. ק. 411, 475, 476.
מיד, מ. 444.
מייסאַן, 97.
מייער, מ. פּ. 439.
מייער, נ. ר. פּ. 370, 373, 473.
מילער, 163.
מילער, ה. א. 297, 464, 469.
מילער, נ. 99, 444.
מינקאָווסקי, 458.
מעדאָוו, ד. 468.
מעיביוס, 133.
מעקדוגעל, וויליאַם, 13, אַ"וו; 64, 166, 219, 244, 437, 442, 450, 475.
מעקיני, פּ. 356.
מעקמאַרי, פּ. 397, 461, 475.
מעריאַם, 54, 85.
מערעדיט, ג. פּ. 355, 359, 472.

נ

נאַפּאָלעאָן, 383.
נאַרעם, ג. 352, 472.
ניוּוענהויז, 302.
נעלסאַן, ה. 473.

ס

סאַנשעז, ג. י. 466.
סאַפּיר, ע. 468.

סאר, ד. דזש. 300, 305, 464.
סוואַרד, ק. 463.
סוויפט, ע. דזש. 441, 464.
סוויפט, פּ. ה., 414, 476.
סטאַדאַרד, ג. ד. 66, 442.
סטוירנס, מ. מ. 451, 453, 461.
סימאָן, 43.
סיימאָנדס, פּ. מ. 306, 313, 318, 466, 467, 468.
סיקאַרסקי, 455.
סלעיט, וו. דזש. 345, 471.
סמיט, 148, 449.
סמיט, א. ה. 476.
סמיט, מ. ע. 324, 466, 467, 469.
סמיט, פראַנק, 299, 464.
סנעדען, ד. 461.
סענדיפאַרד, פּ. 467.
סעגען, 217.
ספּאַלדינג, ע. ג. 65, 133, 442, 447.
ספּייער, ב. 476.
ספּענסער, 444.
ספּענסער, ה. 2, 219, 220, 221, 457.
ספּענסער, פּ. ק. 101, 445.
סקווייר, 347, 384.

ע

עדוואַרדס, אָוען, 316, 467.
ע׳בערט, ע. 344, 470.
עינדזשעל, פּ. 347, 471.
עמפּאַדאָקל, 1.
ענטין, יואל, 462.
עסטאַברוק, ג. ה. 463.
עקיבא, 412.
עראַסמוס, 41, 216.

פּ

פּאוולאָוו, א. פּ. 132, 133, 134, 135, 136, 447, 448.
פּאוולאָוויטש, מ. 317, 468.
פּאַלמער, א. ע. 316, 468.
פּאַרטער, 375.
פּאַרק, ר. ע.463.
פּאַרקהוירסט, ה. 459.
פּאַרקער, ב. 460.
פּוירוויס, דזש. ב. 444.
פּיאַזשעי, 239.
פּיטערסאָן, דזש. 150, 345, 449, 470.
פּילזבורי, 344.
פּינטנער, ר. 467.
פּינקעוויטש, א. פּ. 461.
פּלאַטאָן, 58, 59, 60, 63, 208, 215, 216, 339, 427.
פּלאַם, ה. 96, 444, 456, 457.
פּלוטאַרך, 421, 426, 477.
פּעטערמאַן, 97.
פּעטריק, ג. מ. 218, 219, 455.
פּעסטאַלאָצי, 42, 43, 45, 50, 191, 415, 420, 433.
פּרידא, 421.
פּרייער, וו. 43, 236, 458.
פּרעט, קאַראָלין, 55.

פ

פאַקס, טש. 340, 345, 470, 471.
פוירן, ע. ב. 441.
פוירנעס, וו. ה. 375, 474.
פיני, ר. ל. 443, 452.
פיסק, דזשאָן, 128, 447.
פירשטמילער, ע. 478.
פלאָרי, טש. ד. 424, 426, 478.
פענטאָן, דזש. ק. 231, 232, 233, 236, 241, 458.
פענעלאָן, 63, 190, 216.
פראַקער, ג. ק. 345, 470.
פרויד, ז. 9, א״וו; 437, 455.
פרידמאַן, מ. ב. 463.
פרעיבעל, 42, 50, 191, 216, 217, 433.

צ

צוליגער, ה. 411, 476.

ק

קאַבערלי,ע . פּ. 475, 476.
קאַגהיל, ק. ע.438.
קאַטיק, י. 419, 477.
קאַלדוועל, אָ. וו. 460.
קאַלדוועל, פּ. פּ. 323, 469.
קאַמלער, ה. ע. 464.
קאַלינגס, ע. 267, 268, 459, 478.
קאָמעניוס, 41, 63, 190, 203, 215, 216, 433.
קאַסטילעבאַ, כ. 317, 468.
קאַפּילאָוו, י. 419, 477.
קאַפּקאַ, ק. 19, 143, 154, 166, 448, 451.
קאַרו, יוסף, 422.
קאַרמאַלט, דזש. ה. 443.
קאַוועער, דזש. ע. 347, 471.
קווינטיליאַן, 63, 421, 426, 477.

קויר, ע. מ. 88, 444.
קוירטיס, ל. ה. 222, 457.
קוירפּעטריק, ע. א. 166, 451.
קולי, טש. ה. 168, 450, 463.
קוק, דזש. 444.
קיד, ד. 443.
קיוא, ז. י. 144, 448.
קילפּאַטריק, וו. ה. 254, 255, 257, 258, 261, 267, 274, 459.
קינג, ק. ד. 438.
קליוועך, ה. 356, 472.
קליינבערג, אַ. 467.
קעילער, וו. 19, 20, 151, 152, 153, 154, 158, 159, 162, 362, 378, 387, 449, 450.
קעיסאַן, ה. 145, 448.
קעלער, ר. 467.
קענאַן, וו. ב. 36, 440.
קענדל, 476.
קענעדי, א. ר. ס. 476.
קער, ר. 467.
קערשענשטיינער, 45, 251, 460.
קראַסוועל, ט. ר. 441.
קראַסנאָגאָרסקי, 132.
קרייטאַן, מילער, ה. 452.
קריסי, הערמאַן, 415.
קריסמאַן, אַ. 409, 441, 475.

ר

ראַבאַק, א. א. 31, 439.
ראַבינסאַן, דזש. ה. 452.
ראַביסאַן, ע. ס. 455, 456.
ראַבעלעי, 41, 216.
ראַבערטס, ק. ע. 382, 474.
ראָג, ה. א. 354, 359, 367, 459, 471.
ראַנגאַקאַר, ק. 463.
ראַומער, קאַרל פאָן, 415.
ראַטקע, וואָלפגאַנג, 399.
ראַפאַעל, 221.
ראַנזשאַ, זשיל, 317, 324, 330, 331, 468.
רב, 413.
רבא, 421.
רבה, 430.
רוביַן, י. 236, 315, 316, 476.
רוגער, ה. א. 148, 149, 154, 347, 370, 448, 471.
רודיגער, וו. ק. 348, 471.
רומיאַנעק, דזש. 292, 463.
רוסאָ, זשאַן זשאַק, 42, 45, 50, 52, 190, 191, 215.
רייטשאַרד, דזש. ר. 469.
רייַן, וו. 441.
ריניאַנאָ, ע. 440.
ריש לקיש, 412.
רמב"ם, 422.
רעדי, ס. 441.
רעידין, פּ. 452.
רעמאַרק, 376.
רעקסראָוד, ק. נ. 447
רש"י, 412.

ש

שאַבאַד, צמח, 447.
שאַרטלענד, ע. 95, 444.
שטיינבוים, י. 462.
שטיף, נ. 476.
שטערן, וו. 236, 241, 245, 457, 458.
שילער, 219, 220, 221, 457.
שילער, בעל, 319, 468.
שין, מ. וו. 236, 458.
שלום עליכם, 376.
שמעון בן יוחאי, 412.
שניאורסאַן, פּ. 456.
שעיווע, גוסטאַוו, 341.
שענד, אַלקסאַנדער, 218.
שעפּאַרד, דזש. פּ. 442.
שערינגטאַן, טש. 27, 438.

רשימה פון ענינים

א

אבאטסהאלם־שול, 45.
אבסאלוטיזם, אבסאלוטיסטיש, 183, 186, 187, 189, 190, 267, 452.
אבסאלוטע סיסטעמען, 8.
אויפהאלט־טענדענץ, 28, 29.
אויפכאפן, 153, 156, 159, 161.
אומבאוואוסטזיניקע פארלאנגען, 9, א״וו
אומזיניקע טראפן, 344, 351, 352, 379, 380.
אומפארטייאישקייט, 427, 428.
„איבערגעבן", 62,61.
"איבערנעמען", 61, 62.
„איד", 11.
אידייען, 168 ; דעמאקראטישע, 206.
אידענטישע עלעמענטן, 347, 348, 350, 353, א״וו ; 366, 383, 388.
„איינס־אפרוף", 26.
אימפולס, 77, 78, 107.
אינטעליגענץ־טעסטן, 43, 292
אינטראספעקציע, 5, 18.
אינסטינקטן, 14, 15, 16, 65, 67, 225.
אינסטינקטיוויסטן, 64, 65.
איינפאל, 427, 430, 431.
אינפארמירן, 192, א״וו.
איינטריט־צערעמאניעס, 94, 99, 100, 103, 104.
אטעמען, 30.
אלט־מעקסיקע, 58
אנא קארענינא, 376.
אנגעווענדטע פעדאלאגיע, 40.
אפבילדער, 4.
אפהאלט, 77, 78, 79, 107, 110.
אפרוף, 111, 132, א״וו, 150.
אפרוף־טענדענצן, 23, 24.
אפרוף־סיסטעם, 32, 33, 34, 35, 38, 260.
ארבעט-שול, 202.
ארגאניזאציע־פרינציפ, 235, 237, 239.
ארגאנישע איינקייט, 438.
אריטמעטיק, 283.

ב

באדינגען, 135, 136, 156.
„באוואוסטהייטן", 4.
באוועגונגען, ספאנטאנע, 111, 112.
באוועגונגען, צוועקמעסיקע, 112.
ביאלאגיע, 2.
ביהעוויאריזם, 16, א״וו ; 142, 155.
ביהעיוויאריסטן, 25.

ג

גייסטיקע דיסציפלין, 337, 339, 341.
גייסטיקע טערמינען, 18.
געאמעטרישע טעארעמע, 160, 161.
גערולד, 422, 426.
געזעלשאפטלעכקייט, 427, 429.
גענים, 70, 71.
גענעראליזאציעס, 48, 50.
געפיל, 439.
גריכן, 1, 208, 216.
געשטאלט, 19, 20, 21, 22.
געשטאלט־פסיכאלאגיע, 19, א״וו ; 166.
געשטאלט־קוואליטעטן, 4.

ד

דאגמאטיזם, 267 ; פון לערער, 478.
דאלטאן־פלאן, 50, 202, 254, 262, 263, 274, 399.
דינאמיק, 7, 8, 12.
דינאמישע באגריפן, 23.
דיסציפלין, 278, 427.
דירעקטע דערפארונג, 21.
דענקען, 160.
דערוואקסנקייט, 70, 73.
דערציאונג, פרימיטיווע, 80 א״וו ; קלאסיפיקאציע, 181, א״וו.
דערציאונג, און צוגרייטונג, 198, 199, 200, 201.

ה

האַרמישע פסיכאלאגיע, 13־16 ; 25.
הומאר, 427, 430, 434.
היים־אַטמאָספערע, 391, 392, 393.
העברייאיש, 296, 327.

ו

וואוקס, 62, 64, 67, 68, 74, 75, 458.
ווינעטקא שולן, 176, 283.
וויסן, 426, 427, 431, 432.

ז

זאַך־אינסטינקטן, 10.
זייטיקער צוגאב, 125, 126, 127, 200.

ח

חדר, 214, 284, 289.
חוש הריח, 7.
חזון, 412, 414.

ט

טאַבו, 129.
טאַפּאַלאָגיע, 22.
טואונג־טעסטן, 311, 312, 313, 314, 321, 467.
טיילווייזע סיסטעמען, 28, 33, 36.
טעאָריע און פּראַקטיק, 40. 46, 47־56.
טעטיקייט, איין טייליקע, 113, 114, 446 ; פיל־טייליקע, 113, 114, 115, 446.
טעטיקייט, צוועקמעסיקע, 446.
טעלעאָלאָגיע, 14.
טעם, 6.
טראַנספערירונג, 337, א״ו ; אַקטיווע און פּאַסיווע, 370, 371 ; אינדיווידועלע אונטערשיידן, 382 ; פון אָפּרופן, 371 ; אַלגעמיינע און ספּעציפישע, 369, א״ו ; נעגאַטיווע, 350, 352, 383, 403 ; און שייכותן, 362, א״ו ; און שייכות־סיסטעם, 377, 380, א״ו.
טרעף אָדער פעל, 138, א״ו ; 148, 154, א״ו.

י

יידיש־וועלטלעכע שול, 284, א״ו.
יידישע פייאיקייטן, 292.
יידישע קינדער, 318, 319, 320, 321, 323, 328, 329.
יידן און צווייִשפּראַכיקייט, 297, 331, 332, 333.
ירושה, 10, 64, 65, 66, 68, 77, 439, 445, 446.

כ

כאַראַקטער, 427, 429, 440.

ל

„לאַנדערציאונגסהיימע" 45.
לוקסעמבורגער קאָנפערענץ, 464.
לימוד, 83, א״ו ; דעפיניציע, 84 ; לימודים, 97, 101, 169, 171, 202, 203, 275, 276, 279.
לימודיזם, לימודיסטיש, 84, א״ו ; 97, 99, 100, 101, 106, 107, 118, 121, 162, 168, 169, 174, 179, 198, 260, 294, 393, 451, 452.
לימודים פאָרמאַלע, 53, 54, 55, 63, 70, 75, 81, 101.
לעבן, 56, 71, 72, 108, 109, 453.
לעבעדיקע ברואים, הויפּטשטריכן, 7.
לערן־פּראָצעס, 66, 131, א״ו ; 146, 147, 150, 157, 162, 178.
לערן־קרומע, 140, 141, 149.
לערער, 52, 61, 74, 123, 190, 191, 205, 395, 408, א״ו ; 461, 477, 479 ; אין גריכנלאַנד, 409 ; ביי יידן, 412, א״ו ; אין כינע, 410 ; זייער עקאָנאָמישער מצב, 411 ; אין רוים, 409.
לערנען, דירעקט, 94, א״ו ; 166.

מ

מאַזאָכיזם, 12.
מעטאָדיק, מעטאָדע, 123, 208, 276, 277„ 278, 282, 399, 400, 401.
מעטאָדע, אינדוקטיווע, 452.
מאָטאָרישער עלעמענט, 19.
מאָטיווירט, 273, 274, 279.
מאָטיוון, סיטואַציאָנעלע, 33, 35.
מאָטיוון־סיסטעם, 35, 36.
מאָטיוון, פּאַראויסיקע, 33, 34, 439.

מאטעמאטישע איינסן, 23.
מאטעריעלע וועלט, 27.
מאמינגא, 95.
מאנטעסארי היימען, 50.
מאניסטישער דאגמאטיזם, 23.
מאראל, 421, 422, 427, 432.
מדרש, 412.
מיטלען, 69, 70, 110.
מלמד, 408, 410, 422.

נ

נאכמאכן, 165, 241, 242.
נאציאנאלע מינאריטעטן, 297, 298, 464.
נארמאטיווע טעאריע, 49.

ס

סאדיזם, 11.
סביבה, 64, א"וו; 68, 77; יידיש־וועלטלעכע, 285; סאציאלע, 74, 75, 259, 262, 276.
סאוויעטן פארבאנד, 261, 297, 318.
סאציאליסטיש, 286, 287.
סאציאלע סטימולירונג, 124.
סוגעסטיע, 165, 168.
סופער־עגא, 11.
סטאטישער אינהאלט, 7, 8, 12.
סטאטישע קוואליטעטן, 13.
סיטואציע, 132, א"וו; 157.
סיטואציע, קינסטלעכע, 84, 85, 86, 89, 97.
סעפירי, 94.
סעריעס, געשלאסענע, 110.
ספעקולאציע, 12.
סעקס, 10.

ע

עגא־אינסטינקטן, 10.
„עיקאל דע ראש", 45.
עלטער, פיזיאלאגישע, 457.
עלעמענטן, 21; כעמישע, 4, 6; פסיכישע, 1, א"וו.
עמאציעס, 14, 15, 16, 66.
עמיל, 42.
ענד־מאמענט, 37.
ענד־רעזולטאטן, 110.
עקספערימענטאל, 183, 184, 185, 187, 189.
עקספערימענטאלע פסיכאלאגיע, 13.
עראס, 10.

פּ

פאזיציע, 162, 163, 164, 165.
פאלאריטעט, 12.
פאלעסטרא, 216.
פארט־ראיאליסטן, 190.
פלאן, 265, 266, 267, 269, 271.
פסיכאלאגיע, יידישע, 293.
פסיכאלאגישער מאמענט, 376, 377.
פסיכאאנאליז, 9, א"וו.
פסיכישער שטאף, 6, 7, 15, 16.
פעדאלאגיע, 41.
פערו, 58.
פערזענלעכקייט, 31, 38, 420, 422, 423.
פראבלעם־מעטאדע, 399.
פראבלעם־סיטואציע, 163, 168, 224, 371, 388, 474.
פראיעקט, 202, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 265, 269, 274; מעטאדע, 50, 217, 254, 261, 267, 268, 399, 474.
פראצעסן, 7.
פרימיטיווע שבטים, 80, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 181, 223, 375.
פרימיטיווע „שולן", 101, א"וו; 103, 104, 105.

פֿ

פאנטאזיע, אוןווירקלעכקייט, 245, א"וו.
פאר־שולן, 45.
פאקטן, 270, א"וו; דעפיניציע, 452.
פארבונדענער רעפלעקס, 135.
פארוואנדלונג, 124.
פארלאנגען, 9.
פארלאנג צו אינפארמירן, 170, א"וו; 180, 188, 196, 203, 218, 418, 451.
פארם, 161, 163, 164, 165.
פאר־שול, 45.
פארשטעלונגען, פרימיטיווע, 92־93.
פילאמיטישע טענדענץ, 90.
פילן און שפירן, 4.
פיזיאלאגישע איינסן, 2.
פיזיאלאגישע שטענדיקייט, 37.
פרייהייט, 53.
פריינטלעכקייט, 426, 427, 428.
פרענאלאגיע, 341, 342, 361.

צ

צוגאנג, 398, 399, 400, 401, 402.
צונרייטונג, 453.
צופאסונגס־פייאיקייט, 29.
צוואנג־שול, 206.
צווייםפראכיקייט, 293; פארשפרייטקייט 296, א"וו; און אינטעליגענץ, 299, א"וו; און שפראך־פייאיקייט, 315, א"וו; ביי יידן, 331; און מעטאדיק, 324, 335.
צווילינגען, אידענטישע, 67.
צווילינגען, 67.
צוועק, 112, 115, 118, 121, 122, 127, 211, 215, 251, 252, 284, 295, 446.
צייטיקייט, 60, 69, 70, 71.
צייטיקונג, 65, 66, 67.
ציל, 37, 69, 70, 115, 119, 121, 122, 127, 211, 215, 251, 252, 284, 295, 440, 446, 453.

ק

קאארדינאציעס, 111.
קאדעקס, 424, 426.
קאטאלעפטיקער, 78.
קאמפלעקסן, 32.
קאמפלעקס סיסטעם, 202, 254, 399.
קאמפענסאטארישע דערשיינונגען, 29.
קאנטראל, 77, 79, 107, 110.
קאנטראל־גרופע, 343, 344, 346, 350, 359.
קינדהייט, 60, 61, 70, 71, 73.
קינדער, און דערוואקסענע, 79, 80.
קינדער־פסיכאלאגיע, 42, 45.
קענטעניש־טעסטן, 43, 282, 293, 299, 303, 318, 319, 323.

ר

ראסן־אונטערשיידן, 292.
ריינקייט, 421, 427.
רייפקייט, 68.
רעגולירנדיקע מעכאניזמען, 86.
רע־דעפיניציע, 450.
רעוואלוציע, אינדוסטריעלע, 206.
רענעסאנס, 42.
רעפלעקסן, 17, 18, 20; באדינגטע, 134, א"וו; 146, 447; בילכערע, 25; מאטארישע, 134.

ש

שבט מוסר, 336.
שול־אטמאספערע, 392, 393.
שולן פאר דעפעקטיווע, 45.
שול, און טראנספערירונג, 401, א"וו.
שול־יחסנים, 53, 202.
שול־לעבן, 396.
שול־מאטעריאלן, 76.
שולן, עקספערימענטאלע, 46, 49, 50, 51, 52, 76, 202, 210, 275.
שול־פלאן, 272, 276; יידישער, 288.
שול־פראגראם, 209, 280, א"וו; טראדיציאנעלע, 280, 454; יידישע, 287, 290.
שול, ווי א שייכות־סיסטעם, 395.
שייכות, איינס־צו־איינס, 217, 222.
שייכות־סיסטעמען, 26 א"וו; 248, 265, 405, 439; גענעראליזירטע 380, 389, 404, 406, 407, 433; ספעציפישע, 380, 382, 383, 384, 433.
שפיל, 54, 124, 216, א"וו; און ארבעט, 249, א"וו; טעאריעס, 218, א"וו; פסיכאאנאליטישע טעאריעס, 455.
שפראכיקע טעסטן, 311, א"וו; 321, 467.
שפראך, 56, 167, 169, 170, 171, 174, 298; און רעליגיע, 327, 332; ווי א שייכות־סיסטעם, 333, 334.

ת

תינוקות של בית רבן, 63.
תכלית, 14, 15, 115, א"וו; 127, 197, 200, 201, 207, 208, 210, 211, 215, 251, 252, 285, 295, 447, 454, 455; פון יידישער שול, 286, 294, 461.
תלמוד, 63, 412, 421, 422, 426.
תלמיד תורה, 332.